

Ш 12
И 68

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 31



Тверь 2015

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 31

Тверь 2015

Тверской государственный университет



Научная библиотека 00451000



И 68
УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сборник научных трудов. Вып. 31. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – 305 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцать первым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и магистрантов вузов по актуальным проблемам лингводидактики, лингвистики, теории языка и лингвокультурологии.

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области преподавания иностранных языков, аспирантов и студентов.

ISSN 2306-2282

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

© Коллектив авторов
© Тверской государственной
университет, 2015

БИБЛИОТЕКА
Тверского
государственного
университета

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Аверина Т.Д.</i> Тестирование как способ контроля в европейской (немецкой) системе подготовки по иностранным языкам.....	4
<i>Борисова Л.Н.</i> Аппарат упражнений по овладению умениями смысловой переработки информации в процессе чтения и слушания.....	9
<i>Горынина А.А., Н.Г. Соснина.</i> Ролевая игра как средство активизации речевой деятельности студентов неязыковых вузов.....	16
<i>Гурьева Е.В.</i> Обучение профессионально ориентированному общению с применением дистанционных образовательных технологий.....	21
<i>Егошина Н.Г.</i> Формирование ценностно-смысловой компетенции средствами иностранного языка.....	24
<i>Зимица О.В., И.С. Шильникова.</i> Структура и содержание международных экзаменов по английскому языку в контексте подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.....	28
<i>Карпиди А.Г.</i> Принципы предметно-языкового интегрированного обучения и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза.....	35
<i>Ковальская А.Э.</i> Подготовка презентации как способ организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей по иностранному языку.....	40
<i>Кочкарева И.В., А.П. Гулидова.</i> Об использовании зарубежного опыта в организации самостоятельной работы студентов.....	45
<i>Лукомская С.В., А.В. Резниченко.</i> Стратегии формирования основ межкультурной коммуникации средствами иностранного языка на неязыковых факультетах вуза.....	49
<i>Маркова И.В.</i> Учебник иностранного языка как компонент образовательной среды неязыкового вуза.....	55
<i>Муртазина П.А.</i> Прагматический аспект учебно-научных текстов подязыка менеджмента.....	59
<i>Назарова М.В.</i> Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку.....	63
<i>Новикова Д.Я.</i> Формирование профориентационной компетенции при обучении иностранным языкам в системе языкового образования.....	68
<i>Парилова Н.А., Макковеева Ю.А.</i> Специфика применения метода учебной дискуссии в процессе обучения иностранному языку в вузе...	74
<i>Соколова О.Л.</i> Некоторые дидактические принципы раннего обучения французскому языку.....	79
<i>Соснина Н.Г., А.А. Горынина.</i> Исходные положения типологии ситуаций профессионально-ориентированной конференции	83
<i>Тогмитова В.В., Н.В. Индосова, С.И. Гармаева.</i> Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей.....	

стей.....	87
Ульянова С.А. Лингвокультурологические аспекты обучения иностранным языкам в техническом вузе.....	92
Фадеева М.Ю. Формирование профессиональной компетентности в процессе обучения коммуникации студентов инженерных специальностей.....	96
Хайруллина М.В. Коммуникативные стратегии развития автономии студента.....	103
Чайникова Д.С., Т.Н.Лисицына. Использование приемов театрализации в обучении иностранным языкам.....	107
Шароватова С.А. Организация обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.....	111
Щербина Л.Д. Современные зарубежные модели ускоренного обучения иностранным языкам.....	115
Яковлева Л.В. Педагогические условия подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений и механизм коммуникативного взаимодействия.....	119

Лингвистические аспекты иностранных языков

Божжук М.С. Образ современной женщины на страницах печатных французских СМИ (на материале французских женских журналов «Elle» 2011-2012 гг.).....	124
Болотова Е.В. О языковом представлении аспектуальности в немецком языке.....	128
Василенко А.П. Фразеологизм vs слово, словосочетание, предложение	131
Гетман Е.И. Особенности терминологии дисциплин экономического профиля.....	136
Жуковская Н.В. Семантические особенности английских фразеологизмов, функционирующих в современных СМИ.....	142
Катермина В.В. Номинации эмоциональных состояний человека.....	147
Кузнецова Н.Ю., В.А. Зинченко. Национально-культурные особенности ФЕ с компонентом-зоонимом в немецком и русском языках.....	153
Ларькина А.А. Эллипсис части периода во французском языке.....	160
Леонова А.И. Наименования предметов быта в составе фразеологизмов.....	166
Мезенцева Т.А. Функции эмотивных языковых средств в художественных текстах (на материале произведений Ч. Диккенса).....	173
Серягина Ю.С. Средства создания комического в произведении Генриха Гейне «Путешествие по Гарцу».....	178

Теория языка

Арнова Н.В. Дискурс презентации нового продукта как разновидность аргументативного дискурса.....	186
Астен Т.Б. Неизменяемые прилагательные в русском языке (к истории вопроса).....	190

Белоусова М.М., И.И. Скнарина. Межкультурная коммуникация в контексте глобализации современного мира.....	196
Викторова О.А. Средства создания языковой игры.....	202
Демьянова О.П. Функционально-стилистическая стратификация лексики в английских технических текстах.....	211
Максимова М.В. Немаркированные сложноподчиненные предложения с модально окрашенным центром подчинения.....	216
Монахова Г.Н., Е.П. Зуева. Языковая интеграция мигрантов в Германии.....	222
Некрасова И.М. Императив как однословное высказывание и «первослово».....	226
Новгородов И.Н., Н.И. Егоров. Об устойчивом словарном фонде чувашского языка.....	234
Полянская Л.П. Особенности поэтики классицизма XVII века.....	239
Стаценко А.С. Прагматический подход к функциональной дифференциации стилей.....	246
Тогоева С.И. Некоторые особенности параметров в психологической структуре значения нового слова.....	250
Фадеева Л.В. Языковая картина мира и пути ее познания.....	254

Лингвокультурология

В.А. Багдинова, А.А. Бобкова. Вербально-семантический уровень перевоплощенной языковой личности актеров французского кино в амплуа «Недотёпы».....	259
Белов Е.М. Об особенностях проведения экскурсий для англоговорящих туристов (из опыта работы).....	264
Дзенс Н.И., В.А. Черникова. Календарные номинации в древнегерманской лингвокультурной картине мира.....	267
Зайцева Т.А., А.А. Родичева. Лингвокультурная наполненность концепта «ДОМ» в английском и русском фольклоре.....	275
Каримова Р.Х. Объективация концепта «ТРУД» в немецком языке (на материале прилагательных).....	281
Куценко А.А. когнитивная доминанта «Рождество в эдвардианскую эпоху» в дискурсе современных телесериалов.....	284
Пылайкина В.П. Лингвокультурная категория гендера в английском языке.....	291
Рыжикова М.Д. Лингвокультурные особенности похвальной рецензии на книгу как жанра лаудативного дискурса (на материале английского языка).....	295

Irkutsk State University, Irkutsk

The analysis of existing test items for the four types of speech activities is given in this article, assessment criteria are specified depending on the purpose of control. The article represents the table of objective knowledge assessment which is of practical importance in training foreign languages and testing.

Key words: *testing, control, types of speech activity, German system of knowledge assessment, evaluation criteria.*

Об авторе:

АВЕРИНА Татьяна Дмитриевна – старший преподаватель кафедры европейских языков Иркутского государственного университета, *e-mail:* taverina2004@mail.ru.

УДК 378.016:81

АППАРАТ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ УМЕНИЯМИ СМЫСЛОВОЙ ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ И СЛУШАНИЯ

Л.Н. Борисова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье приводится системное перечисление умений смысловой переработки информации в процессе чтения и слушания на основе учебных текстов. Представлен аппарат упражнений, позволяющий упорядоченно, последовательно и исчерпывающе формировать и совершенствовать предлагаемые умения.

Ключевые слова: *умения, зрительная и слуховая рецепция, звучащий и графический текст, коммуникативная компетенция, смысловая переработка информации, аппарат упражнений.*

О мере готовности обучаемого выступать активным участником процессов чтения и слушания можно говорить в том случае, если он владеет коммуникативной компетенцией, которая в указанных видах речевой деятельности заключается в способности воспринимать, осмысливать, перерабатывать и сохранять в памяти информацию, извлекаемую из различных источников адекватно замыслу авторов. Речь идет, конечно, о владении коммуникативной компетенцией в том объеме, который задан целями, этапом обучения. В статье рассматривается средний этап обучения иностранным языкам студентов – нефилологов на материале специальных учебных текстов.

Чтобы научиться понимать тексты в процессе чтения и слушания обучаемый должен многое знать и многое уметь. Знать, например, а) единицы языка всех уровней, которые используются как строительный материал для устного/письменного высказывания, и правила оперирования этими единицами; б) быть компетентным в той области знаний, информацию о кото-

рой он воспринимает; в) знать логико-семантическую структуру текстов, что оказывает непосредственное влияние на понимание.

Обучаемый должен владеть ещё набором умений, обеспечивающих его рецептивную деятельность.

Зафиксируем основное внимание *на умениях, связанных с непосредственным пониманием звучащего или графического текста*, учитывая, что у обучаемого уже создана перцептивно-сенсорная база зрительного и слухового восприятия, устранены грамматические и лексические трудности, отработаны психофизиологические механизмы чтения и слушания (всё это задачи предтекстового этапа).

Рассматриваемые умения формируются и совершенствуются *на текстовом этапе работы*, задачами которого являются:

1. Формирование коммуникативной установки на чтение или слушание, которая дается для сознательной ориентации деятельности и вызывает готовность обучаемых к действию, направляет внимание на содержание.

2. Формирование умений, призванных обеспечить извлечение фактической информации и ее осмысление на различных уровнях понимания. Последовательность процесса формирования умений будет зависеть от уровней понимания текста, которая в целом складывается из понимания единичных фактов, установления между ними связи и их иерархии и на этой основе - объединения их в смысловое целое.

В текстовый этап включаются упражнения, для которых будут характерны направленность внимания на содержание, разнообразие логико-мыслительных операций и осуществление их в условиях, имитирующих реальное общение.

Овладение умениями возможно лишь при особой системной организации основных средств обучения. Таковыми являются упражнения.

В предлагаемых в статье упражнениях лежит классификация, предложенная Д.И. Изаренковым, в основе которой три критерия:

1. Учитывается *объект*, на который направлено упражнение как речемыслительное действие. Им выступает та или иная *единица обучения*. В нашем случае – это текст.

2. Учитывается *степень самостоятельности* выполняемой обучаемым интеллектуальной деятельности.

3. Учитывается *характер действий* в видах речевой деятельности, которые по своему внутреннему (операционному) содержанию могут быть действиями на опознавание, семантизацию, конструирование, реконструирование, моделирование, трансформирование и т.д.

Репертуар действий и определяет тип упражнений. Автор называет 21 тип [Изаренков 1994].

Представляем *аппарат упражнений*, позволяющий, на наш взгляд, упорядоченно, последовательно и довольно исчерпывающе формировать и совершенствовать умения понимать информацию на фактологическом уров-

не.

I. Умения, связанные с формированием коммуникативной установки на чтение и слушание текста, предполагающие работу механизма вероятностного прогнозирования, внимания.

1. Умение ориентироваться в смысловой организации текста по заголовку (названию) текста.

Тип упражнений: прогностические (предполагают действия о предвосхищении формы или содержания единицы обучения – текста), творческие (с использованием опорных элементов).

Варианты заданий:

1. Прочитайте/прослушайте заголовок и скажите, в чём, по вашему мнению, заключается основное содержание текста.
2. Прочитайте/прослушайте заголовок. Постарайтесь предсказать, в каких направлениях автор будет раскрывать содержание этой темы.
3. Прочитайте/прослушайте заголовок. Предположите, о каких конкретных фактах может идти речь в тексте.

2. Умение ориентироваться в смысловой организации текста по опорным словам, выделенным фразам, иллюстрациям

Тип упражнений: прогностические, творческие.

Варианты заданий:

1. Чтобы лучше понять графический текст, просмотрите его, обратите внимание на опорные слова, выделенные в тексте. Они помогут понять, о чём пойдет речь.
2. Просмотрите текст. В нём подчеркнуты предложения, передающие основную информацию. Определите по ним, о чём пойдет речь, какова тема содержания.
3. Познакомьтесь с рисунком, схемой... На рисунке показано... (строение сердца). Изучите его внимательно, а затем прочитайте текст, в котором дано подробное описание этого рисунка.

3. Умения, связанные с ориентацией в смысловой структуре текста

Тип упражнений: аналитико-структурирующие (предполагают анализ, выявление структурных компонентов текста в целях последующего структурирования текста), творческие.

Варианты заданий:

1. Подготовьтесь к восприятию текста:
 - а) речь пойдёт о ... (строении сердца);
 - б) вспомните смысловую структуру подобного рода текстов;
 - в) вспомните формальную организацию текста (структурные схемы высказываний, их лексическое наполнение и т.д.).
2. Читая/слушая текст, определите, совпадает ли его структура с известной вам.

3. Изучите внимательно план текста, который вы сейчас будете читать/слушать. С помощью плана постарайтесь прогнозировать содержание текста. Читая текст, проверьте себя, совпадает ли ваш прогноз с действительностью.

4. Опираясь на план-схему, проследите на материале текста ... («Строение сердца»), как строится этот текст. Посмотрите этот план несколько раз, чтобы запомнить последовательность расположения его частей, которую необходимо соблюдать при построении текстов такого типа.

4. Умения, связанные с установкой на общее восприятие текста.

Тип упражнений: аналитико-структурирующие, творческие.

Варианты заданий:

1. В тексте описаны ... (существенные, различительные признаки составляющих частей объекта). Читая/слушая текст, обратите внимание на то, как характеризуются эти признаки. Прочитайте вслух характеристику одной из составляющих.

2. Читая текст, записывайте... (функциональное проявление составляющих частей объекта).

3. Читая/слушая текст, найдите в нём информацию о ... (количественной характеристике составляющих частей объекта). Запишите/запомните эту информацию.

4. Из предыдущих занятий вам уже известны многие характеристики изучаемого объекта. Познакомьтесь с текстом, в котором содержится новая, дополнительная информация об этом объекте. Решите для себя, пополнит ли она ваши знания. Если да, запомните её.

II. Умения, связанные с пониманием текста на уровне значения/на фактологическом уровне

1. Умение в процессе рецепции самостоятельно выделять в тексте отдельные его смысловые элементы и фиксировать их в памяти.

Тип упражнений: рецептивные (предписывают обучаемым зрительное/слуховое восприятие информации и последующее её осмысление), творческие; мнемонические (стремление запечатлеть, удержать, сохранить материал), имитативные; рецептивно-конструктивные (зрительная/ слуховая рецепция сопровождается письменной фиксацией); творческие с использованием опорных элементов.

Варианты заданий:

1. Читайте (слушайте) текст. По ходу восприятия выделяйте (подчеркивайте, записывайте) и фиксируйте в памяти опорные слова, по которым вы можете представить краткий план текста.

2. В процессе слушания текста выделите слова и словосочетания, которые преподаватель выделяет голосом, интонационно, делает на них логическое ударение. Эти слова помогут вам понять основное содержание текста.

3. На основе записанных опорных слов сформулируйте ту мысль, которую вы хотели бы особенно выделить.

4. Прочитайте текст вслух, подчеркните в нем опорные слова (это могут быть средства связи, повторы, термины, устойчивые словосочетания, цифры, формулы и т.п. Прочитайте несколько раз про себя каждое предложение текста, мысленно отметьте в нем опорное слово. Запишите и запомните все опорные слова. Они помогут вам впоследствии восстановить основное содержание текста.

2. Умение выделять основную мысль

Тип упражнений: мнемические, имитативные; поисково-ассоциативные (ориентируют на поиск необходимой информации); стратификационные (определяют степень значимости составляющих компонентов); творческие.

Варианты заданий:

1. Определите (идентифицируйте) главную мысль, словесно выраженную в тексте.

Помните, что основная мысль текста

а) отражена в заголовке,

б) дана в исходном тезисе, занимающем, как правило, начальное положение в тексте.

2. Читайте текст. По ходу чтения выделите предложение, которое, на ваш взгляд, передает главную мысль. Запомните его.

3. Прочитайте микротекст. Сформулируйте основную мысль текста и запишите это высказывание.

4. Прочитайте (прослушайте) текст. Выберите из 3х предложенных вам вариантов основную мысль, соответствующую смыслу прочитанного (прослушанного) текста.

3. Умение выделять наиболее существенные или отдельные факты

Тип упражнений: поисково-ассоциативные; стратификационные; творческие.

Варианты заданий.

1. Прочитайте (прослушайте) текст... По ходу восприятия определите количество фактов в тексте.

2. Точно поймите каждый отдельный факт. Постарайтесь их запомнить.

3. Выделите наиболее существенные, на ваш взгляд, факты. Объясните свой выбор.

4. Читая текст, найдите факты, которые приводятся в качестве иллюстрации основной мысли.

4. Умение ориентироваться в логико-семантической структуре текстов

Тип упражнений: аналитико-структурирующие (предполагают ана-

лиз, выявление структурных компонентов текста); аналоговые; творческие.

Варианты заданий:

1. Зная логико-смысловую структуру типовых текстов («Строение объекта»), определите, какие её составляющие входят в предлагаемый вам для восприятия текст. Запишите их. У вас получится план.

2. Найдите инвариантные (обязательные) составляющие в тексте. Назовите их и изучите внимательно каждую из них. Инвариантная структура содержит основную информацию текста.

3. Прочитайте внимательно текст, содержащий следующие инвариантные компоненты ... (1. Перечень составляющих частей объекта. 2. Связи, отношения, зависимости между составляющими). Выделите эти части в тексте, укажите их границы. Перечислите факты в каждом из них.

4. Предлагается несколько инвариантных структур. Прочитайте текст и скажите, по какой из предложенных структур он построен.

5. Умения обобщать, синтезировать отдельные факты текста

5 Умение установить иерархию фактов, логически осмыслить текст: выделить главную, дополнительную и избыточную информацию, соотнести целое и части

Тип упражнений: конструктивные (действия по конструированию, порождению текста), аналоговые и творческие с использованием спорных элементов; конструктивно-компрессивные (наряду с конструированием имеет место компрессия передаваемого содержания); стратификационные (определяют степень значимости информации); трансформационные (действия по изменению формы высказывания при сохранении содержания); мнемонические, имитативно-аналоговые.

Варианты заданий:

1. Читая/слушая текст, подчеркните (запишите) в нем те предложения, которые, на ваш взгляд, передают главную информацию. Для этого вы должны хорошо понять и найти для себя ответы на вопросы: кто/что, что делает, где, когда, с какой целью.

2. На основе опорных слов, выделенных в тексте, найдите и внимательно изучите предложения, передающие главную информацию. Запомните их (выучите наизусть).

3. Зная инвариантную структуру текста, назовите количество предложений, содержащих главную информацию. Перечислите содержащиеся в этих предложениях факты.

4. Выделите в тексте центральные семантические поля. Назовите их. Они будут отражать основную информацию текста.

5. Найдите периферийные поля. Они включают в себя дополнительную или второстепенную информацию. Назовите их.

6. Читая/слушая текст, установите степень важности информации: основную, конкретизирующую, избыточную. Сократите (мысленно) текст до того варианта, который необходим для запоминания и запишите сокра-

щенный вариант.

7. Прочитайте текст. Сократите текст: а) опустив в нем предложения, которые представляются вам избыточными, передают дополнительную информацию; б) опустив те слова в предложениях, которые не влияют на их основное содержание; в) объединив два предложения в одно. Запишите сокращенный вариант текста.

8. Прочитайте первый абзац, содержащий исходный тезис. Дальнейшая информация конкретизирует, дополняет этот тезис. Найдите эту информацию и решите для себя, влияет ли она на полное и точное понимание исходного тезиса.

9. Проследите за развитием тезиса текста, опираясь на инвариантную структуру текста (структура указана). Исключите предложения, несущественные, с вашей точки зрения, для экспликации исходного тезиса.

6 Умение объединить отдельные факты в смысловые куски в результате установления связи между ними

Тип упражнений: поисково-ассоциативные (ориентируют обучаемых на поиск информации); конструктивные, аналоговые; аналитико-структурирующие; творческие.

Варианты заданий:

1. Прочитайте текст. Подчеркните в нем служебные слова, играющие роль связующих средств между предложениями.

2. Восстановите в тексте пропущенные служебные слова.

3. Разделите текст на смысловые части (семантические поля). Найдите формальные показатели связи составных частей.

4. Перечислите содержащиеся в тексте факты, которые могут служить доказательством каждого из следующих утверждений..

5. Перечислите содержащиеся в тексте факты, которые могут служить доказательством каждого из следующих утверждений...

6. В процессе чтения (слушания) вы поняли достаточно много отдельных фактов об интересующем вас объекте. Попробуйте систематизировать и обобщить эти данные.

6. Умения соотносить отдельные части текста друг с другом:

- соотносить целое и части;
- выстраивать факты в логической последовательности;
- определять логическую связь между фактами.

Тип упражнений: рецептивные; моделирующие; аналитико-структурирующие; творческие.

Варианты заданий:

1. Отметьте, на основе каких признаков определяется ... (строение объекта), понятие, и как эти признаки располагаются при построении высказывания. Зафиксируйте мысленно и запишите эту схему.

2. Познакомьтесь с планом текста, пункты которого указаны непоследовательно. Прочитайте (прослушайте) текст и расставьте пункты плана в соответствии с последовательностью фактов в тексте.

3. Составьте самостоятельно план текста, отразив в нем в нужной последовательности все факты текста.

4. Прочитайте текст. Затем прочитайте произвольно взятые из текста и предложенные вам факты и определите, отражают ли они логическую последовательность событий текста. Если нет, расположите их правильно.

5. Прочитайте (прослушайте) текст. Установите композиционную последовательность частей: начало, основную часть, концовку. Перечислите факты, содержащиеся в каждой композиционной части текста.

Уровень сформированности описанных нами умений определяется контролем понимания фактического содержания текста. Это задачи послетекстового этапа, рассмотрение которого в рамках настоящей статьи не представляется возможным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – №1. – С.43-49.

SYSTEM OF EXERCISES FOR MASTERING READING AND LISTENING COMPREHENSION SKILLS

L.N.Borisova

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article introduces the systematic review on information processing skills through reading and listening based on the texts from course books. The paper specifies the system of full-scale exercises arranged in a certain sequence and serial order that facilitate building and mastering the suggested skills.

Key words: skills, sensory reception, graphic and sound text, communicative competence, information processing, the system of exercises.

Об авторе:

БОРИСОВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* borisova_1@bsu.edu.ru

УДК 378.147

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

А.А. Горынина, Н.Г. Соснина

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

В статье раскрывается понятие «ролевая игра», описывается методика проведения ролевой игр, даются практические советы и рекомендации по их использованию.

УДК [81'27:159.923]:791.43(44)

**ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ
ПЕРЕВОПЛОЩЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
АКТЕРОВ ФРАНЦУЗСКОГО КИНО В АМПЛУА «НЕДОТЁПЫ»**

В.А. Багдинова, А.А. Бобкова

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, Новокузнецк

В статье рассмотрены такие понятия как амплуа, языковая личность, перевоплощенная языковая личность, лингвокультурный типаж, речевой портрет, выявлены типы речевого портретирования. Также описаны результаты анализа вербально-семантического уровня перевоплощенной языковой личности актеров в амплуа «недотёпы».

Ключевые слова: амплуа, языковая личность, перевоплощенная языковая личность, лингвокультурный типаж, речевой портрет.

Изучение проблемы речевого поведения перевоплощенной языковой личности актера является актуальным на сегодняшний день. Языковая личность давно и широко изучается в разных ипостасях, но перевоплощенная языковая личность – новый объект, который впервые исследовали с позиций лингвоперсонологии А.В. Колмогорова и Е.В.Косинова. Изучение особенностей речевого поведения актёра в рамках конкретного амплуа – это дальнейшая детализация и разработка концепции перевоплощённой языковой личности.

Амплуа – 1) специализация актера на исполнении ролей, сходных по своему типу и объединенных условным наименованием; театральная классификация, узаконивающая и регулирующая в театральной практике соответствие определенных психофизических данных актёра, стиля игры - его роли; 2) один из способов типизации (наряду с маской и амплуа) в драматургии [Купцова [http](#)].

Осознание амплуа как эстетической категории театра произошло в начале XX вв. Противниками театральных амплуа выступили К.С. Станиславский, М.А.Чехов, видевшие в игре по амплуа театральные штампы и рутинерство, препятствие для развития актерской индивидуальности [Станиславский 1953, Чехов 1986]. Среди сторонников системы амплуа, осознающей ее как собственно театральный способ классификации человеческих типов, были В.Э.Мейерхольд, Н.Н.Евреинов, А.Р.Кугель и др.

В 1922 в брошюре И.А.Аксенова, В.М.Бебутова и В.Э.Мейерхольда «Амплуа актера» была переосмыслена типология амплуа. Актерское амплуа определялось как должность, занимаемая актером «при наличии данных, требуемых для наиболее полного и точного исполнения определенного класса ролей, имеющих установленные сценические функции» [Аксенов 1922]. Через систему амплуа была показана связь между типологией драматургических сюжетов и актерской типологией.

На протяжении веков и тысячелетий список амплуа расширился и видо-

изменялся. Теперь, чтобы быть героем или героиней не обязательно обладать великолепными внешними данными: приятным голосом, атлетической фигурой, высоким ростом, и отсутствием физических дефектов. Ампула больше стало зависеть от индивидуальности актёра, творческих возможностей от его характера.

Центральным объектом в антропоцентрической лингвистике является понятие языковой личности, то есть способность человека совершать речевые поступки. Термин «языковая личность» впервые был введен В.В. Виноградовым в 1930 г. в работе «О художественной прозе». А сам термин стал активно функционировать в лингвистике в 80-90-е годы XX века. Но изучение языковой личности в отечественной лингвистике связывают с именем Ю.Н. Караулова, который под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений» [Караулов 2003: 3].

Существует несколько моделей языковой личности. Уровневую модель языковой личности разработал Ю.Н. Караулов, которая имеет три структурных уровня: вербально-семантический, лингвокогнитивный (тезаурусный), мотивационный. Вербально-семантический уровень включает совокупность вербальных символов, которые используются в процессе коммуникации. Когнитивный уровень охватывает совокупности концептов и структурирующие их единицы, организованные архетипами. Данный уровень отражает языковую модель мира личности, ее индивидуальную картину мира. Высший уровень – мотивационный – включает в себя характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности.

Также мы рассматриваем такой феномен как перевоплощенная языковая личность, то есть языковая личность, которая временно воссоздаёт в условиях публичности иной языковой образ, обусловленный творческим замыслом режиссёра и сценариста/ драматурга, но базирующийся на собственном речевом опыте и языковой компетенции данной личности. При этом, отталкиваясь от собственной психологической природы, языковая личность изменяет некоторые существенные характеристики собственной личности, вбирает черты чужого, имитируемого ею образа [Косинова 2013].

Понятие «перевоплощенная языковая личность» можно соотнести с другим понятием, которое относится к коммуникативному поведению человека, такому как лингвокультурный типаж. Лингвокультурный типаж – это типизируемая личность, узнаваемость которой происходит за счет определенных специфических характеристик вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации [Карасик 2004]. Языковая личность, рассмотренная в аспекте типизированного лингвокультурного своеобразия коммуникативного поведения, становится лингвокультурным типажом. Иными словами, понятие языковой личности является более широким, а изучение лингвокультурного типажа – один из подходов изучения

языковой личности [Дмитриева 2007: 5].

В основе амплуа, относящегося к сфере театра и кино и обозначающего определенный род ролей, строго соответствующий специфическим данным актера, лежит типизация, поскольку типы-амплуа имеют собирательный образ: например, амплуа злодея, комика, шута, героя и т.д. Каждому амплуа соответствует определенная линия поведения, свои декламационные и пластические особенности. Однако амплуа представляет собой роль, освоенную тем или иным актером, и, следовательно, отражает субъективное восприятие данной роли актером, ее личностную презентацию. Данные характеристики отличают амплуа от более или менее реально отражающей ситуацию и нейтрального в отношении индивидуальной эмоциональной окраски типажа.

Необходимо отметить, что, перевоплощаясь на сцене, актер не только использует в своей речи реплики, свойственные его реальной языковой личности, но и, отталкиваясь от собственной психологической природы, актер в процессе сценического действия меняет некоторые существенные характеристики собственной личности. Играя роль, актер частично себя трансформирует, вбирая черты своего героя. В каждой конкретной роли перевоплощенной языковой личности имеются какие-либо черты, отличные от реальной языковой личности.

Для того, чтобы описать языковую личность, необходимо рассмотреть методы речевого портретирования. Под речевым портретом обычно понимается «воплощенная в речи языковая личность», характеризующаяся специфическим набором языковых единиц и приемов речевого общения [Лерорда 2006].

Г.Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего». Исследователь отмечает, что с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [Матвеева 1998].

Существует несколько типов речевого портрета. Самым распространенным является тип фрагментарного речевого портрета, предполагающий выборочную характеристику наиболее ярких особенностей речи исследуемой языковой личности. Суженным вариантом социолингвистического портрета является уровневый, отражающий только один из ярусов языковой системы индивида. Еще одну разновидность речевого портрета можно обозначить как коммуникативный портрет. В этом случае в центр анализа выдвигаются индивидуальные характеристики речевого поведения.

Генезисный тип заключается в том, что устанавливается связь между особенностями речи индивида (в первую очередь риторическими компетенциями) и глубинными причинами, определяющими своеобразие этих особенностей. Также существует тип недифференциального комплексного

речевого портрета, включающий системное описание всех отмеченных в дискурсе информанта особенностей идиолекта – фонетических, грамматических, лексических, синтаксических, текстовых – в сочетании с изучением языкового сознания говорящего и его концептосферы.

Вербально-семантический уровень языковой личности «недотёпы», согласно трехуровневому анализу предполагает изучение и описание ее лексикона. При помощи метода сравнительного анализа речи героев, сыгранные такими актерами, как Луи де Фюнес («Жандарм из Сен-Тропе»), Пьер Ришар («Беглецы») и Фредерик Дифенталь («Такси 3»), были выявлены некоторые особенности речи «недотёп» на лексическом уровне языка. В речи героев используется лексика:

- разговорная, например, *piquer* (воровать), *choper* (схватить, поймать), *naze* (глупый, тупой), *le boulot* (работа);
- просторечная, например, *se faire piquer* (попасться, влипнуть), *putain de...* (проклятый, чертов), *la cabane* (тюрьма, каталажка);
- арго, например, *le fric* (деньги), *la taule* (тюрьма), *cool* (круто).

В их речи можно обнаружить разные стилистические приемы, такие как персонификация, гипербола, метонимия, сравнение, пословицы, поговорки и считалки, анафора, повтор, апозиопезис, которые придают особую образность, яркость, живость.

Самым частотным синтаксическим средством являются вопросительные и восклицательные предложения. Так, например, после анализа высказываний героев «недотёп» было выявлено: вопросительных предложений – 17%, а восклицательных предложений – 15% из фраз трех героев общим количеством 974. Для сравнения, в речи других актеров, которые играют антиподов этих «недотёп», то есть «умников», процент вопросительных и восклицательных предложений гораздо меньше. Построение предложений происходит на уровне разговорной речи, то есть прямой порядок слов в вопросительных предложениях, пропуск сказуемого, опускается отрицательная частица *ne*.

Герои употребляют такие слова как *дурак*, *придурок*, *тупой*, *глупый* по отношению к другим персонажам фильма в ситуациях, в которых они сами соответствуют этим определениям, показывая это своим поведением и поступками. Например, ситуация из фильма «Такси 3», когда Эмильен ловит Деда Мороза и приводит его к комиссару, которого не оказывается на месте. Тогда Эмильен ведет себя фривольно, обзывая задержанного тупицей, совершая необдуманные действия, которые в конце этой сцены выставляют его самого дураком, т.к. задержанным оказывается сам комиссар.

«Недотёпы» совершают нелогичные поступки, в которых преобладают различные ошибки и недоразумения, в том числе случайные, то есть вместе с неудачами, происходящими от ложного понимания, учитывается роль обстоятельств, а также словесные комические совпадения и шутки.

Для полного описания речевого портрета «недотёпы» необходимо рас-

смотреть остальные уровни языковой личности (когнитивный и прагматический), что является предметом нашего дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов И.А. Амплуа актера / И.А. Аксенов, В.М. Бебутов, В.Э. Мейерхольд. – М., 1922. – 15 с.
2. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / О.А.Дмитриева; Волгоград. гос. пед ун-т. – Волгоград [б.и.], 2014. – 24 с. – На правах рукоп.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: Монография / В.И. Карасик. – М., 2004. – 477 с.
4. Караулов Ю.Н. Языковая личность / Ю.Н. Караулов // Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М., 2003. – 683 с.
5. Косинова Е.В. Лингвопрагматические особенности перевоплощенной языковой личности (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Косинова; Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово [б.и.], 2013. – 24 с. – На правах рукоп.
6. Купцова О. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. [Электронный ресурс] / О. Купцова. – URL: http://krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/AMPLUA.html
7. Леорда С. В. Речевой портрет современного студента: Дис. ... канд. филол. наук: 10.05.01 / С. В. Леорда; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов [б.и.], 2006. – 161 с.
8. Матвеева Г.Г. Речевая деятельность и речевое поведение как составляющие речи / Г.Г. Матвеева. – Пятигорск, 1998. – 14 с.
9. Станиславский К.С. Об актерском амплуа / К.С. Станиславский // Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М., 1953. – 521 с.
10. Чехов М.А. О театральных амплуа / М.А. Чехов // Чехов М.А. Литературное наследие. – В 2-х тт. – Т.2. Об искусстве актера. – М., 1986. – 588 с.

ROLE OF «BLUNDERER» AND ITS SPEECH REALISATION IN MODERN FRENCH CINEMA

V.A. Bagdinova, A.A. Bobkova

Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University

The article is focused on such concepts as role, language personality, reincarnate language personality, lingvocultural type, speech portrait, types of speech portraiture. Results of the analysis of verbal and semantic level of the reincarnate language personality of actors in role of «blunderer» are also described.

Key words: *role, language personality, reincarnate language personality, lingvocultural type, speech portrait.*

Об авторах:

БАГДИНОВА Валентина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, *e-mail:* bagdina@mail.ru.

БОБКОВА Анна Андреевна – студентка Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, *e-mail:* nutik_123@mail.ru.

УДК 81

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИЙ ДЛЯ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ТУРИСТОВ

(из опыта работы)

Е.М. Белов

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург

В статье рассматриваются особенности проведения экскурсий для англоговорящих туристов с учетом их мировоззрения и специфики коммуникативного поведения. Приводятся примеры работы гидом-переводчиком, рекомендации начинающим гидам и лингвокультурологические аспекты, которые необходимо учитывать в работе.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурные коммуникации, гид-переводчик, экскурсии для англоговорящих туристов.

Выгодное географическое положение Екатеринбурга на границе двух континентов, большое количество природных и исторических памятников в городе и за его пределами, известная на весь мир Транссибирская магистраль – все это каждый год привлекает в Екатеринбург тысячи туристов из разных стран. В основном, туристический сезон в Екатеринбурге длится с мая по август. Это связано с климатическими условиями нашей области. Хотя, безусловно, в зимние месяцы Урал не менее красив и интересен, чем летом.

В 2018 году Чемпионат мира по футболу будет проходить в России. Екатеринбургу выпала честь принять у себя некоторые матчи этого самого крупного футбольного спортивного мероприятия. Очевидно, городу потребуется большое количество гидов-переводчиков, говорящих на иностранных языках и, в первую очередь, на английском. В условиях возрастающей потребности в данных специалистах, их нехватка, главным образом, будет реализовываться специалистами в области иностранных языков, т.е. выпускниками и студентами факультетов иностранных языков.

Пятилетний опыт работы автора статьи гидом-переводчиком с англоговорящими туристами позволяет сформулировать некоторые рекомендации для начинающих гидов и познакомить их с аспектами, которые необходимо учитывать в своей работе.

Иные в сравнении с российской фоновые знания аудиторши.

Начинающие гиды часто допускают эти ошибки, строя свои экскурсии точно так же, как и для представителей своей, российской культуры. По той же причине, экскурсии русскоязычного гида, которого необходимо переводить на английский, не всегда бывают удачными с представителями других стран. Например, один из замечательных русскоязычных гидов, которого мне довелось переводить, пытался передать свое восхищение творчеством Владимира Высоцкого, делая частые ссылки на его биографию и поэзию. Такую информацию необходимо давать правильно и очень дозировано. В подобных случаях иногда приходилось объяснять значение сло-

ва «царь». Верный способ-помощник – представить, что вы ведете экскурсию для группы инопланетян и начинать свое повествование с самых азов, вдаваясь в мельчайшие детали и объясняя простые вещи. Однако, нужно-быть также готовым вести беседу со специалистом по русской живописи XIX века, случайно попавшим в группу. Хотя такие случаи и не часты, но вполне вероятны.

Хмурые лица россиян.

Чаще улыбайтесь и старайтесь вести себя максимально дружелюбно. Американцы и британцы очень часто упоминают в своих впечатлениях о россиянах, что они хмурые и ведут себя недружелюбно и даже грубо. В последнее время с приездом американских и европейских менеджеров в Россию ситуация с «мрачными лицами» в российских гостиницах и ресторанах стала медленно меняться в лучшую сторону. Тем не менее, в целом сервис в России еще очень далек от европейского и американского уровня. Ваше умение расположить к себе – это залог успешности экскурсии в целом. Не забывайте вовремя шутить и спокойно воспринимайте критику. Из неприятных критично-оценочных ситуаций всегда можно найти выход, пошутив над собой.

Большой англоговорящий мир.

По возможности необходимо заранее узнать, откуда ваши туристы, и учитывать это в работе. Даже среди англоговорящих туристов существует большая разница в подходах к проведению экскурсии. С туристами из других стран, например стран Азии (Гонконг, Сингапур) закладывайте больше времени на стоянки, т.к. они очень любят фотографироваться. Большинство из них не воспринимают блюда русской кухни и просят заказывать обеды в азиатских ресторанах. Они также уделяют большое внимание тактильным ощущениям, могут вас похлопать по плечу. Это связано с высокой плотностью населения в их странах, где очень трудно найти уединение в общественных местах. Азиаты очень требовательны к температуре воздуха в автобусе и помещениях. Они просят сделать ее холоднее, чем привычно для россиян. В целом, они зачастую более скрупулезно оценивают все услуги, оказываемые им, поэтому необходимо быть готовым к открытому выражению недовольства с их стороны, поскольку для них это вполне нормально.

Американцы, в свою очередь, редко демонстрируют негативные эмоции. С ними необходимо больше общаться и вести диалог, при этом необходимо учитывать разницу в восприятии истории в США и России. Это в большей степени касается вклада в результаты мировых войн. Историю в России и США трактуют по-разному. Спокойно сообщайте об этом туристам в случае непонимания или вообще обходите спорные вопросы в своем повествовании. Старайтесь вести себя откровенно и, в случае вашего незнания чего-то, признавайтесь в этом, обещая ответить при удобном случае позднее.

Работая с туристами из Великобритании, будьте аккуратны с шотландцами, ирландцами и валлийцами, учитывая их национальную самоидентичность. Ни в коем случае не объединяйте их с англичанами!

Другие кулинарные традиции

Всем известно, что разные народы различаются друг от друга не только внешними признаками, языком, культурой и бытом, но и различными кулинарными традициями. Русская кухня хотя и, безусловно, известна на весь мир и не является экзотикой, но крайне специфична не только для азиатов. О нелюбви многих европейцев и американцев к укропу написано не мало. В действительности, в каждой британской или американской группе всегда люди, которые отказываются есть блюда с укропом. И что было еще большим сюрпризом для меня, на Байкале вся группа австралийцев отказалась пробовать засоленные байкальские деликатесы, объясняя это тем, что они сырые.

Обмен валюты

Почти любая группа иностранцев будет просить помочь обменять валюту на рубли. Эта, простейшая на первый взгляд, процедура может также вызвать сложности в российских банках, которые принимают для обмена только абсолютно новые, почти не бывшие в употреблении банкноты, а остальные принимаются с комиссией. Этот факт обычно очень расстраивает иностранцев. Необходимо заранее узнавать, какие банки обменивают любые купюры, и быть готовым объяснять эту странную особенность российских банков туристам. Обычно обменом любых купюр и банкнот на рубли без комиссии занимаются банки с нероссийским капиталом.

Самая главная и основная рекомендация – вести себя искренне, быть приветливым и гибким, учитывать интересы и пожелания группы. Не стоит навязывать все пункты программы экскурсии, если очевидно, что группа устала, а ситуация на дорогах не располагает к этому. И, конечно, следует непрерывно развиваться в этой области!

HOW TO BECOME A BETTER ENGLISH-SPEAKING GUIDE

(from the author's personal experience)

E.M.Belov

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

The article describes some intercultural peculiarities of guided tours for English-speaking tourists in accordance with their worldview and national communicative behavior. Recommendations for novice guides are given.

Key words: *intercultural awareness, guided tours for English-speaking tourists, intercultural communication, national communicative behavior*

Об авторе:

БЕЛОВ Евгений Михайлович – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail*: eugene_belov@mail.ru.

УДК 811.112.2'37 – 112

КАЛЕНДАРНЫЕ НОМИНАЦИИ В ДРЕВНЕГЕРМАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Н.И. Дзенс, В.А. Черникова

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, Белгород

Статья посвящена обоснованию необходимости синхронно-диахронного подхода к лингвокультурологическому анализу лексических единиц на материале тематической группы «Календарные номинации» в немецком языке, в сопоставлении с другими древнегерманскими и кельтскими языками.

Ключевые слова: скандинавский (нордический) календарь, лунный календарь, солнечный календарь, юлианский календарь, календарные концепты («Год», «Месяц», «День», «Сезон»), древнегерманская лингвокультурная картина мира.

Рождество, Троица, Пасха... Weihnachten, Pfingsten, Ostern... Christmas, Trinity, Easter... Такие различные по своей внутренней форме номинации и такие парадоксально несовпадающие календарные даты одних и тех же христианских праздников...

Данное явление обусловлено синкретизмом языческих и христианских традиций, которые, в свою очередь, теснейшим образом связаны со становлением древних систем летосчисления, обнаруживающих этнокультурную специфичность у северных и южных народов Европы.

Предметом данной работы является анализ календарных номинаций (обозначений временных координат и связанных с ними языческих и христианских праздников) в языковой картине мира древнегерманских народностей с целью выявления этнокультурной специфики восприятия времени, составляющего лингвокультурный фон семантической структуры соответствующего слова.

Древнегерманский, или скандинавский (нордический) календарь обнаруживает много общего с календарями других североевропейских народов (кельтов и в определенной степени – эстов, северных славян), что обусловлено общностью географического положения и наблюдаемой картины звездного неба и движения светил (Луны и Солнца) в северных широтах. Однако вместе с тем, в силу территориальной разобщенности и различий быта и культуры, «календарные» картины мира северных народов обнаруживают значительные черты этнокультурных различий.

Остановимся на характеристике основных календарных концептов и языковых средств их репрезентации (в сопоставительном аспекте, необходимым для выявления черт лингвокультурной специфичности).

I. «Год». Первоначально древние индоевропейские народы пользовались лунным календарем: делили темное/светлое время суток по циклам видимого движения Луны по небосклону, месяцы отсчитывали по фазам Луны, от полнолуния к полнолунию, а год измерялся периодом полного

оборота Луны вокруг Земли. Позднее появляется лунно-солнечный календарь, призванный привести в единую систему времясчисление по лунным циклам с учетом астрономического движения Солнца по годовому кругу, поскольку их полный оборот «вокруг Земли» обнаруживал значительные различия (лунный год «отставал» от солнечного). Древние германцы (со II тыс. до н.э.) ведут летосчисление по лунно-солнечному календарю.

Судя по общности номинаций концепта «год» у различных индоевропейских народностей, понятие годичного цикла появляется в общеиндоевропейскую эпоху (III-II тыс. до н.э. или, возможно, еще раньше): др.нем. *jār*, др.сакс *jār*, *gēr* (чередование *j-g*), гот. *jēr*, агс. *gēar*, англ. *year*, швед. *ar*. – ср. также: авест. *yārə* (год), др.слав. *ярь* (весна). Данные номинации восходят к индоевропейскому корню *jē/jā-*, обозначающему движение (имеется в виду движение Луны, а позднее – и Солнца). В германских языках *Jahr* «конкурирует» с номинацией *Winter*, обозначавшей не только зиму, но и год (поскольку большинство германских племен исчисляли начало года с зимних месяцев) [Kluge 1934: 266; Duden 1963: 293]. Однако некоторые германские племена и ряд других индоевропейских народностей начинали счисление года с начала хозяйственных работ, т.е. с весны, чем и обусловлено дополнительное значение ‘весна’ в ряде языков: агс. *gēar*, др.слав. *ярь*. Таким образом, конкуренция значений ‘год’, ‘весна’, ‘зима’ в семантической структуре номинации *jār* объясняется тем, что начало года в разных регионах приурочивается к началу весенних работ (март, апрель, май) либо к началу зимы (октябрь, ноябрь, декабрь).

В период романизации и христианизации германских племен в германском ареале постепенно распространяется счисление Нового года с Рождества (VI в. н.э.), а затем постепенно Рождество отграничивается от Нового года, который под влиянием «южного» (юлианского) календаря переносится на 1 января (см. ниже) [Шервуд 1993 : 152].

II. «Времена года» (сезоны). У древних германцев астрономический год первоначально состоял из двух циклов, а гражданский (бытовой) календарь – из двух или трёх, в зависимости от рода занятий соответствующего племенного сообщества (животноводство либо сельское хозяйство).

Деление года на два периода связано с тем, что звездное небо в Северной Европе летом почти невидимо (выделяются лишь наиболее яркие звезды, да и то лишь на короткое время), и поэтому выводы ученых-астрономов были основаны прежде всего на зимних наблюдениях, а второй, «невидимый» период (весна, лето, осень) рассматривался как некий единый сезон. Год у древних германцев изображался в виде круга, разделенного вертикальной линией на две части: зиму и лето. Исчисление полугодий ведется от точек «солнцеворота» (*Sonnenwenden*), или «солнцестояний» (в это время Солнце несколько дольше задерживается, как бы «останавливается», на небосклоне, чтобы затем «повернуть» на зиму или на ле-

то). Линией раздела двух половин года (полугодий), или «зимнего года» (*sunnūnjār*) и «летнего года» (*sumarjār*), является линия равноденствия (а точнее – «равноночия»): др.нем. *ebennaht*, агс. *efenniht* (*b>f*) [Шервуд 1993 : 150-151].

Точка зимнего солнцестояния (а вместе с тем, месяц года и весь зимний период) обозначается лексемой *Jul*. Этот месяц у разных племен, в различные периоды древнегерманской истории, приходился на разные месяцы современного календаря: с октября по январь; это был первый день первого месяца зимы (а у многих германских племен – и года), и он начинался в полночь, которая вместе с тем включала и некоторую часть светлого времени суток. Номинации первого месяца зимы имеют общую мотивационную основу (обозначение снега и зимних ветров): др.герм. **jehwla* («время снежных бурь»), др.сканд. *ēl* (буран). Вместе с тем, обозначение месяца и сезона становится названием языческого праздника, который германцы отмечали в течение нескольких дней: гот. *juleis*, др.нем. *gehal*, агс. *giulu*, *gēola*, *geohhol*, др.сканд. *ǫlir*, *jōl*, швед., дат., норв. *jul* [Kluge 1934 : 270; Duden 1963 : 297]. Это праздник бога Солнца, который в юлианском календаре был праздником Митры, «непобедимого Солнца» (*Sol invictus*), в связи с чем в период христианизации этот день был совмещен с Рождеством (с рождением Иисуса Христа, «солнца» христиан).

Поскольку день солнцестояния на севере являлся «подвижным», то и день Рождества колебался в разные годы, поэтому в XIII веке католическая церковь установила фиксированный день Рождества: 25 декабря (в качестве доказательства исследователи констатируют тот факт, что в XIV веке Рождество приходилось на 24.12, а в XV веке на 23.12 и т.д.) [Торрег 2004:13]. В XVI веке праздник Нового года (который до этого являлся и днем Рождества) перемещается в Германии, принявшей юлианский календарь, на 1 января (однако официально эта дата как начало нового календарного года была утверждена лишь в 1961 году) [Токарев 1983: 123]. В странах, принявших более точный григорианский календарь, внесший поправку в летосчисление на 13 дней, Рождество отмечается в январе: в православной церкви установлена фиксированная дата – 7 января (13 дней от католического Рождества).

В немецком языке *Julfest* получил новое христианское название: *Weihnachten* – от стяженного словосочетания: *ze den wīhen na(c)hten* > *wīhennachten* > *Weihnachten* (как видим, слово *naht* отражает языческую традицию считать сутки по ночам, а множественное число свидетельствует о том, что *Julfest* праздновался в течение нескольких дней – точнее, суток). Однако древнее название Рождества еще сохраняется до наших дней в ряде языков: норв., швед., дат. *jul*, – ср. также заимствования из древнегерманского: финн. *joulu*, лапланд. *jouvla* [Kluge 1934: 270; Duden 1963: 297].

Как уже отмечалось выше, помимо лексемы *Jul* зима обозначалась словом *Winter*, которое этимологически восходит к значению «белый»:

др.нем. *wintar*, агс. *winter*, др.сканд. *vetr*, гот. *wintrus* – ср.индоевр. **uindr* ('белое время'), др.ирл. *find* 'белый' ($w > f$), галло-рим. *vindo* ('белый'), *Vindobona/-magus/-nissa* (названия городов-крепостей на территории Германии; *Windobona > Wien* «Вена») [Kluge 1934 : 693].

В северогерманском (Нижний Рейн) и англосаксонском (Южная Англия) ареалах лексема *Winter* в древнегерманскую эпоху имела значение 'год', о чем свидетельствуют следующие номинации: нем. *Einwinter* (одногодок, однолеток), агс. *twi-wintre*, англ. *twinter* ('двухгодовалая овца') – ср.также: гот. *wiorus* ('ягненок'), агс. *weper* (вначале: 'однолеток', позднее – сужение значения: 'баран') [Kluge 1934: 568].

День летнего солнцестояния обозначается лексемой *Jahn*, первичное значение которой связывают с хозяйственной деятельностью земледельцев: до настоящего времени это слово во всей Южной Германии и в Гессене обозначает рядки (полосы) скошенных зерновых – ср.также: лангобитал. *janus*, швед. *an* ('полоса зерновых', 'поле'), финск. *jana* ('ряд', 'полоса', 'линия'), швейцар. *das geht in einem Jahn* ('все идет своим ходом / чередом'); вполне возможно, что это значение восходит к индоевропейскому периоду, ср.: др.инд. *уāna* ('ход', 'дорога', 'путь'), индоевроп. **уē* ('идти'), гот. *iddja* ('шел') [Kluge 1934 : 266].

Sommer как обозначение летнего периода основывается на сужении значения лексемы, восходящей к индоевропейскому корню **sam* со значением 'год' (это обусловлено тем, что некоторые германские племена начинали счисление года с лета, т.е. с периода весенне-летних работ): др.нем., др.сакс., др.сканд., *sumar*, др.голл. *somer*, агс. *sumor*, англ. *summer*, - ср.: др.инд. *samā*, кельт. (др.-ирл.) *sam(rad)* [Kluge 1934: 568; Duden 1963: 650]. Однако у целого ряда древнекельтских племен *samain* обозначает зиму (как начало года), в то время как лето обозначается лексемой *beltane*.

После принятия южного (юлианского) календаря, в котором наблюдение за видимым ходом солнца осуществляется в направлении с востока на запад (вдоль экватора), символическое изображение года у северных народов получает вид круга, рассеченного на четыре части вертикальной (N - S) и горизонтальной (O - W) линиями, и появляется разграничение года на четыре сезона (времени года).

Весна и осень как «промежуточные» периоды между обоими «полугодиями» (зимой и летом) в течение долгого времени обозначаются самыми различными номинациями, на смену которым в XVII-XVIII вв. приходят более или менее единые обозначения *Frühjahr* и *Spätjahr*, которые в ряде диалектов получили более краткие дериваты *Frühling*, *Spötling*. Весна в течение долгого времени обозначалась номинацией *Meie* (ниж.нем.) и *Lenz*: *meje/maie* является заимствованием из латыни (XIII в.) как название весеннего месяца, который у римлян обозначался именем божества весны и растительности (одни исследователи называют имя *Juppiter Maius*, другие – имя богини *Maia* – от латинского корня *mai-* 'расти'); *lenzo* восходит

к др.герм. **langat tin* ('длинный день': весной дни становятся длиннее) – ср. др.нем. *langezo* > *lengzo* > *lenzo* > *lenz(e)* [Kluge 1934: 177, 371; Duden 1963: 400]. Именно к весне восходит традиция возводить *Maibaum*, украшать *Maibusch*, наряжать зеленью и торжественно проводить по улицам символ весны (*Maikerl, Maikönig und Maikönigin*); в настоящее время эта традиция частично сохраняется, однако относится к празднику Троицы, который имеет «скользящую» датировку (*Pfingsten* – от гр.-лат. *pentecoste* '50-й день после Пасхи'); отсюда – новые номинации символических образов праздника: *der Pfingstgrüne, Pfingstmeier, Pfingstl, Laubmann, Graskönig*.

Лексема *Herbst* восходит к германскому корню **harb* ('сбор урожая') и в диалектах Южной Германии до сих пор сохраняет первичное значение (*Obsternte, Weinlese*): др.нем. *herbist*, др.голл. *herfst* (b > f), агс. *hærvest*, др.сканд. *haust*. – Ср., однако: гот. *asans*, др.слав. *осьнь*, русс. *осень*, др.исланд. *foghamhar* [Kluge 1934: 246].

С этими временами года связаны определенные языческие праздники, которые в период христианизации были синкретически совмещены с христианскими.

Так, к началу весны (относившемуся у древних германцев к 23 - 24 апреля или 1 мая) была приурочена Пасха; обозначение праздника, посвященного богине весны *Ostare*, получило иное осмысление и иные, христианские, обычаи и обряды, сохранив, однако, и некоторые языческие ритуалы. Различия вариантов имени языческой богини (*Austrō, Eastre, Eostre, Eastur, Ostara*) отразились и в вариантах номинаций, обозначающих праздник Пасхи: др.нем. *ōstarun* > *ōsteren* > нем. *Ostern*, агс. *ēastron* > англ. *Easter* [Duden 1963 : 485; Kluge 1934: 428]. Праздник богини весны и возрождающегося света стал праздником возрождающегося христианского бога, несущего свет новой веры, праздником Воскресения Господня. Вместе с тем, под влиянием латинизированного варианта *pāsca* номинация *Пасха* получила распространение и в германском ареале, ср.: гот. *paska*, др.сканд. *pāskar*, др.сакс., др.фриз. *pāscha*, голл. *paschen*, ниж.-нем. *Pasch* [Kluge 1934: 428].

День летнего солнцестояния *Jahn*, посвященный Бальдуру, светлому языческому божеству (24 июня), становится днем *Иоанна Крестителя*; они имеют определенную общность судьбы: оба были коварно убиты, оба имели непосредственное отношение к верховному божеству: Балдур был сыном Одина–Водана, Иоанн являлся предтечей Иисуса Христа [Шервуд 1993:150].

III. «Месяц». Первоначально древние германцы, как и все древние индоевропейские народы, отсчитывали месяцы по фазам Луны: от полнолуния до полнолуния. Отсюда обозначение этого цикла у древних германцев: индоевр. *mēnōt*, гот. *mēnōjus*, др.нем. *mānōd*, др.англ. *māno*, др.сканд.

mānir (месяц) – от: индоевр. **mēn(es)*, гот. *mēna*, др.нем. *māno*, др.англ. *mōna*, др.сканд. *māni* (Луна) [Kluge 1934: 397; Duden 1963: 448].

Обозначения месяцев у древних северных народов представляют собой довольно пеструю картину; основными мотивационными признаками номинаций являются виды хозяйственных работ или природные циклы, приуроченные к соответствующему месяцу. Карл Великий, изменяя древнегерманские названия на франкские (древне немецкие), сохраняет этот принцип номинаций. Однако уже в XII-XIII вв. постепенно в немецкий язык внедряются латинские обозначения месяцев, несмотря на несовпадение внутренней формы некоторых латинских номинаций с характером германских календарных дат (так, *September*, «седьмой» по римскому календарю, в немецком календаре является девятым месяцем; аналогично номинации 8-10го месяцев, *Oktober*, *November*, *Dezember*, обозначают в немецком календаре соответственно 10-12й месяцы).

Сравним некоторые номинации германских народов с латинизированными (табл. 1)

Таблица 1

Месяцы	Др.исланд.	Англосаксон.	Др.немец.	Нвн (20 в.)
1-й	<i>Юorri</i>	<i>giuli</i> (ср. <i>jul</i>)	<i>wintarmānōd</i>	<i>Januar</i>
2-й	<i>gōi</i>	<i>solmōnar</i>	<i>hornung</i>	<i>Februar</i>
3 - й	<i>einmānandr</i>	<i>hredmōnar</i> (день богини Хред)	<i>lenzinmānōd</i> <i>/merzo</i>	<i>März</i>
4 - й	<i>gaukmānandr</i> (время кукушки)	<i>eosturmōnar</i> (день богини Остары)	<i>ōstarmānōd</i> / <i>aprelle</i>	<i>April</i>
5 -й	<i>eggīd</i> / <i>stecktīd</i> (время сева и кладки яиц)	<i>юрīmilci</i> (время трехразового доения коров)	<i>winnemānōd</i> / <i>meio</i> (время выпаса скота)	<i>Mai</i>
6 -й	<i>selmānandr</i> / <i>solmānandr</i> (выгон скота на пастбище)	<i>alrra lida</i> (первый июнь)	<i>brahmānōd</i> (время сева после сбора урожая)	<i>Juni</i>
7 -й	<i>heyannir</i> / <i>mīpsumar</i> (время сенокоса и сбора урожая)	<i>ǣftera lida</i> (второй июнь)	<i>hewimānōd</i> (время сенокоса)	<i>Juli</i>
8 -й	<i>konskurdar-</i> <i>mānandr</i> (сбор урожая)	<i>veodmōnar</i>	<i>aranmānōd</i> (сбор урожая)	<i>August</i>
9 - й	<i>haustmānadr</i>	<i>halegmōnar</i>	<i>herbismānōd</i>	<i>September</i>
10-й	<i>gōrmānadr</i>	<i>vintirfyllip</i>	<i>windumemānōd</i>	<i>Oktober</i>
11-й	<i>fremānandr</i> / <i>ylir</i> (время завывания бурь)	<i>blotmōnar</i>	<i>wintermānōd</i>	<i>November</i>
12-й	<i>hrūtmānadr</i>	<i>giuli</i>	<i>hertimānōd</i>	<i>Dezember</i>

[Шервуд 1993: 152-153, 155-156; wicca.flybb.ru>topic301.html].

VI. «Неделя». Семидневная неделя и само понятие недели у германцев появляется под влиянием галло-римской календарной традиции: готы воспринимают номинацию *wikō*, обозначающую промежутки времени от субботы (*sabbat*) до субботы, связанные с ритуалами богослужения; возможно, это слово восходит к латинскому *vicēs* ('смена'). Позднее готские ариане-миссионеры принесли это понятие другим германским племенам: др.нем. *wehha*, *wohha*, др.сакс. *wika*, др. сканд. *vika*, англ. *week* [Kluge 1934 : 695 - 696; Duden 1963 : 769].

Обозначения дней недели появляются у германцев под влиянием юлианского календаря (в 44 либо 45 г. н.э.), до этого дни исчислялись по их соотношенности с началом месяца: «3 дня после *giuli*», «за 4 дня до *eggtīd*» и т.д. Следует отметить, что счет суток у германцев велся не по дням (по светлому времени), а по ночам (поскольку с эпохи лунного календаря началом дня и месяца считалась полночь): видимые восходы и заходы Солнца в северных широтах обнаруживают определенные колебания по времени, поэтому древнегерманские ученые начало и конец суток считают по точке прохождения Солнца через меридиан на юге, т.е. в то время, когда на севере царит ночь [Торрег 2004:13]; поэтому исчисление суток у германцев в течение долгого времени велось по числу ночей: *9 naht*, *20 naht* и т.д. Аналогичное явление характерно и для древних кельтов, ср.: *oidche samain* – «ночь самэна» (=1 ноября), *oidche sathuirn* – «ночь субботы»; «*Кей не спал на протяжении девяти ночей и девяти дней*» (т.е. девяти суток) [Шервуд 1993:145]. В современном немецком языке до сих пор отсутствует обозначение суток и исчисление ведется по дням и ночам либо по длительности в часах: «3дня» = *drei Tage und drei Nöchte*; *72 Stunden*.

Названия дней недели были заимствованы из латинского языка, при этом дни недели, посвященные римским богам, были переименованы на основании замены имён римских богов на имена германских богов, близких к ним по «рангу» и «функции»; однако последний день недели обнаруживал некоторые расхождения в различных древнегерманских диалектах:

Таблица 2

Дни недели	Латин.	Др.немец.	Др.сканд.	Англосакс.
воскресенье	<i>dies Solis</i> (день Солнца)	<i>sunnūntag</i>	<i>sunnudagr</i>	<i>sunnandæg</i>
понедельник	<i>dies Lunae</i> (день Луны)	<i>mānintag</i>	<i>mānadagr</i>	<i>monandæg</i>
вторник	<i>dies Martis</i> (день Марса)	<i>diestag/ dingestag</i>	<i>tyrsdagr</i> (день Тiu)	<i>tiwesdæg</i>
среда	<i>dies Mercurii</i> (день Меркурия)	<i>wuotanestag</i> (день Водана)	<i>opinsdagr</i> (день Одина)	<i>wodnesdæg</i>
четверг	<i>dies Jovis</i> (день Юпитера)	<i>donares tag</i> (день Донара)	<i>юorsdagr</i> (день Тора)	<i>юunresdæg</i>

пятница	<i>dies Veneris</i> (день Венеры)	<i>frī (j) etag</i> (день Фрейи)	<i>frījadagr</i>	<i>frigedæg</i>
суббота	<i>dies Saturni</i> (день Сатурна)	<i>sunniūn- aband/ sambaʒtag</i> н/нем. <i>saterdag</i>)	<i>laugadagr</i> (день омовения)/ <i>sunni- aband</i>)	<i>sæternesdæg</i> (день Сатурна)

[Шервуд 1993: 157; Blunck 1987: 9; wicca.flybb.ru>topic301.html].

Как видим, в немецком ареале богу Солнца посвящено два дня (воскресенье и суббота), поскольку западные германцы не нашли «аналога» римскому богу Сатурну; некоторые северогерманские народы переняли имя «Сатурн», не заменяя его (*sæternesdæg* >*saturday*, *saterdag* >*Satertag*); *sambaʒtag/ Samstag* является заимствованием из готского *sambato*, восходящего к греч. *sabbaton* (эта номинация характерна для южных и западных регионов Германии); лексема *Sonnabend* восходит к номинации *Sonntagabend* ('вечер накануне воскресенья', а позднее: 'день накануне воскресенья') [Kluge 1934: 497–498].

Анализ календарных номинаций различных (северных и южных) народов дает нам яркое представление о культурно-этнических различиях, обусловленных специфическим восприятием мира, различием опыта древних народов, что и отражается в специфике языковой репрезентации квантов знаний о мире, в различиях лингвокультурных картин мира. Нельзя не согласиться с образным высказыванием С.Н. Заболоцкого о том, что «под поверхностью знака шевелится бездонная смысловая мгла».

ЛИТЕРАТУРА

1. Токарев С.А. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы / С.А.Токарев. – М.: Наука, 1983. – 350 с.
2. Шервуд Е.А. Календарь у древних кельтов и германцев / Е.А.Шервуд // Календарь в культуре народов мира. – М.: Наука, Восточная литература, 1993. – С. 145-161.
3. Blunck J. Götter in Planeten und Monden / J. Blunck. – Frankfurt / Main : Verlag Harri Deutsch, 1987. –214 S.
4. Topper U. Die Entstehung unserer Kalender / U. Topper, I. Topper // EFODON SYNE-SIS. – 2004. – № 4. – S. 13-16.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Duden. Bd 7. Das Herkunftswörterbuch. – Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1963. – 816 S.
6. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / F.Kluge. – Berlin / Leipzig : Walter de Gruyter & Co, 1934. – 740 S.
7. wicca.flybb.ru>topic301.html (Календарь у древних кельтов и германцев).

CALENDAR NOMINATIONS IN THE OLD GERMAN LINGUOCULTURAL PICTURE OF THE WORLD

N.I. Dzens, V.A. Chernikova

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article is devoted to justifying the necessity of applying synchronic-diachronic method in the linguoculturologic lexicon analysis on the basis of the «Calendar nomina-

tions» ideogroup within the Old German linguocultural picture of the world.

Key words: *Scandinavian calendar, lunar calendar, solar calendar, Julian calendar, calendar concepts («Year», «Month», «Day», «Season»), Old German linguocultural picture of the world.*

Об авторах:

ДЗЕНС Надежда Ивановна – кандидат филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: dzensnad@yandex.ru.

ЧЕРНИКОВА Валерия Александровна – магистрант Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: pame1a92@inbox.ru.

УДК 81

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ НАПОЛНЕННОСТЬ КОНЦЕПТА «ДОМ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Т.А.Зайцева

Череповецкий государственный университет, Череповец

А.А. Родичева

Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет, Санкт-Петербург

Каждая нация имеет собственную шкалу ценностей, однако, наличие общих концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. Разница в представленности основных компонентов концепта «дом» в английской и русской концептосферах незначительна, поскольку «ДОМ» – это универсальный концепт в концептосфере любого народа.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, лингвокультурология, фольклор.*

Как отмечают многие исследователи, вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. Несмотря на существенные расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, тезис о том, что язык является частью культуры народа, не вызывает возражений среди лингвистов.

Вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. «Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [Маслова 2001: 9].

В связи с интересом к проблеме взаимосвязи языка и культуры и с появлением работ Ю.С. Степанова, С.Г. Тер-Минасовой, Н.Д. Арутюновой, В.А. Масловой и др. сформировались важные направления современной лингвистики – когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, т. е. исследует и исторические, и современные языковые факты сквозь призму духовной культуры. В задачи этой научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. Она создана «на основе триады – язык, культура, человеческая личность» и представляет лингвокультуру как линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса [Воркачев 2001: 65]. Также одной из задач лингвокультурологии является выяснение, как культура участвует в образовании языковых концептов, а также какова концептосфера (совокупность основных концептов) данной культуры.

Одним из центральных понятий является понятие «культурного концепта». В лингвистике в настоящее время предложено большое количество определений концепта. Каждый исследователь по-своему трактует это понятие. Так, Е.С. Кубрякова рассматривает понятие концепта в связи с ментальной сферой, психикой и сознанием человека. Подобной точки зрения придерживаются И.А. Стернин, З.Д. Попова, Н.Н. Болдырев.

С точки зрения В.Н. Телия, концепт – это «продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструктор, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание» [Телия 1996: 145].

И.А. Стернин выделяет три структурных типа концептов: одноуровневые, многоуровневые и сегментные концепты [Стернин 2004: 59]. По мнению И.А. Стернина, концепт имеет ядро и объемную интерпретационную часть. Ядро концепта – это его базовый слой и совокупность когнитивных слоев и когнитивных сегментов в совокупности образующих их когнитивных признаков [там же: 61].

Интерпретационное поле концепта составляет его периферию. На периферии содержания концепта находятся разнообразные определения, толкования, отраженные в поговорках, афоризмах, крылатых выражениях, притчах, а иногда и значительных по объему публицистических, художественных и научных текстах, из которых возможно выявить интерпретационное поле концепта.

Очень информативны для выявления интерпретационного поля поговорок. В них мы находим застывшие осмысления того или иного концепта, сложившиеся на протяжении длительного времени и менявшиеся в зависимости от места, времени и условий проявлений концептуальных сущностей в жизни народа, отдельных групп людей, отдельного человека.

Противоречивость поговорок, объективирующих в языке интерпретационное поле концепта, объясняется именно их принадлежностью не к ядру, а к интерпретационному полю концепта, которое содержит «выводы» из разных когнитивных признаков, образующих структуру концепта. Ин-

терпретационное поле концепта всегда слабо структурировано, образовано по принципу дополнительности образующих его предикаций [Стернин 2004].

По концептосфере национального языка мы можем судить о культуре нации, о его нравственных законах, этических традициях, об отношении к другим народам, о веротерпимости, о духовных запросах, о понятии правды и истины, чести и бесчестии, о жизни и смерти, о материальных и духовных ценностях.

Некоторые ученые-лингвисты связывают концепт и культуру (Ю.С. Степанов, Д.С. Лихачев, А. Вежбицкая). Ю.С. Степанов в своей работе «Константы: Словарь русской культуры» дает следующее определение концепта – это «сгусток национально-культурных смыслов, «ячейка культуры» в ментальном мире человека» [Степанов 1997].

По концептосфере национального языка мы можем судить о культуре нации, о его нравственных законах, этических традициях, об отношении к другим народам, о веротерпимости, о духовных запросах, о понятии правды и истины, чести и бесчестии, о жизни и смерти, о материальных и духовных ценностях.

По наблюдению С.Г. Тер-Минасовой, «важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет столь значительную роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации» [Тер-Минасова 2000: 80]. Национальная концептосфера, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, складывается из совокупности индивидуальных, групповых, классовых, национальных и универсальных концептов, то есть концептов, имеющих общечеловеческую ценность. К числу универсальных относятся относятся такие базовые концепты как родина, мать, семья, свобода, любовь, вера, дружба, на основе которых формируются национальные культурные ценности, а также такие фундаментальные универсальные как время, пространство, причинность и т.д.

Наличие общих, универсальных концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. В тоже время каждая нация имеет собственную шкалу мировоззрения, собственную шкалу ценностей [Тер-Минасова 2000: 82]. Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира.

Анализ английских и русских фольклорных текстов позволяет выделить следующие компоненты концепта «ДОМ»:

- безопасность
- благосостояние
- хозяин/хозяйка дома и их обязанности
- отношение к гостям (порядок встречи гостей)
- чувства к дому.

Компоненты концепта «ДОМ» имеют различную количественную вы-

раженность в английском и русском фольклоре, но репрезентируют примерно одинаковое лингвокультурное наполнение концепта «ДОМ» в концептосферах обоих народов. Например,

An Englishman's house is his castle.

As safe as a house.

At open doors dogs come in.

Наиболее полное отражение компонент *безопасность дома* получает в английских фольклорных текстах. Однако безопасность дома в обеих концептосферах связана с «закрытостью» дома, которая репрезентируется через образы прочных стен, дверей, надежных засовов и ворот. Лингвокультурное наполнение концепта «ДОМ» в данном аспекте включает в обеих концептосферах также и нахождение человека в доме или на территории рядом с домом, как залог его безопасности.

Дома и стены помогают.

Хороши хоромы, да нет обороны.

Компонент *благосостояние* имеет у обоих народов почти одинаковое лингвокультурное наполнение. И в английской, и в русской концептосферах *благосостояние*, богатство дома репрезентируется через «достаточность» средств для комфортного проживания. И в русских и в английских фольклорных текстах показателями *благосостояния* выступают хлебосоольство, материалы, использованные при строительстве дома и размеры самого жилища.

Дом – полная чаша.

Хлеб на стол, так и стол – престол.

В лингвокультурном наполнении компонента *хозяин/ хозяйка дома и их обязанности* встречается ряд различий. Женщина-хозяйка в русском фольклоре принимает более активное участие в ведении хозяйства, часто выполняет работу наравне с мужчиной-хозяином, чего не встретилось в британских фольклорных текстах. Однако базовое наполнение одинаково: мужчине в обеих концептосферах отводится роль «добытчика», мужчина отвечает за крепость самого строения, в то время как женщина в первую очередь создает атмосферу в доме, отвечает за хлебосоольство и уют.

Men take houses, women make homes

Хозяйский глаз всего дороже.

Хозяйка лежит, и все лежит.

Отношение к гостям (порядок встречи гостей) - более полно этот компонент описан в русских фольклорных текстах: это касается детального описания встречи гостя, приглашения его к столу, поведения во время приема гостей. Общими аспектами, отраженными и в английском и в русском фольклоре, являются негативное отношение к незванным гостям (в русском фольклоре незваному гостю уделяется особое внимание), богатый стол и угощение при встрече гостей, сама процедура встречи гостя.

A constant guest is never welcome.

Гость доволен, хозяин рад.

Чувства к дому - этот компонент концепта «ДОМ» репрезентируется и

в русском и в британском фольклоре через описание тоски по дому, которую испытывают герои вдали от дома. Характерно, что в обеих концептосферах с тоской по дому связана тема возвращения, особенно четко представленная в английских и русских балладах и сказках, где герои всегда возвращаются домой. Возвращение домой и в русских и в английских фольклорных текстах всегда сопровождается праздником, весельем.

East or West home is best.

There is no place like home.

О чем, красна девица, плачешь? – Баба Яга домой не отпускает.

Мир в доме - этот компонент встречается только в устойчивых выражениях, пословицах и поговорках. Для обоих народов одинаково важна благоприятная атмосфера спокойствия и взаимопонимания в доме.

Birds in their nests agree.

Не теснота губит, а лихота.

Порядок в доме – этот компонент также встречается только в устойчивых сочетаниях, пословицах и поговорках. Для того, чтобы дом был цел и крепок, хозяину необходимо прилагать значительные усилия при ведении хозяйственных дел, что отражено и в русских и в английских паремиях и фразеологизмах в равной степени.

Who repairs not his gutters, repairs the whole house.

Хозяйство водить – не разинув рот ходить.

Разница в представленности основных компонентов незначительна в британском и русском фольклоре. Однако в британской концептосфере доминируют компоненты безопасность и чувства к дому.

Компонент «отношение к гостям» имеет в русском фольклоре более богатое лингвокультурное наполнение, что выражается в подробном описании встречи гостей. Частая встречаемость данного компонента в фольклоре подтверждает сложившееся мнение о гостеприимстве русского народа. Однако достаточно частыми являются эпизоды, где приход гостя воспринимается негативно. В английском фольклоре компонент «отношение к гостям», напротив, является наименее выраженным из всех.

Компонент «хозяин/хозяйка дома и их обязанности» достаточно часто встречается и в британском и в русском фольклоре, но различия фиксируются в презентации роли женщины-хозяйки в доме, что, на наш взгляд, может быть обусловлено исторически различным положением и ролью женщины в обществе в этих странах.

Таким образом, общая лингвокультурная наполненность концепта «ДОМ» в английской и русской концептосферах почти одинакова, что позволяет сделать вывод о том, что дом является универсальным явлением в человеческой жизни, это универсальный концепт в концептосфере любого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая А. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 783 с.

2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев С.Г. // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
3. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – М: МГУ, 1994. – №4. – С. 34-47.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Попова З.Д. Введение в когнитивную лингвистику / Попова З.Д. [и др.] / Под ред. М.В. Пименовой. – Кемерово: Графика, 2004. – 146 с.
6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1996. – С. 173-203.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 1997. – 982 с.

LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENTS OF THE CONCEPT «HOME» IN ENGLISH AND RUSSIAN FOLKLORE

T.A.Zaitseva

Cherepovets State University, Cherepovets

A.A.Rodicheva

Saint- Petersburg State University of Trade and Economics, St. Petersburg

Every nation has its own scale of values but the existence of common concepts provides mutual understanding between peoples. The difference in the representation of the main components of the concept «HOME» in English and Russian sphere of concepts is insignificant as «HOME» is a universal concept in the conceptual sphere any nation.

Key words: concept, conceptual sphere, cultural linguistics, folklore

Об авторах:

ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы Череповецкого государственного университета, *e-mail: tatianazaitseva2013@yandex.ru*.

РОДИЧЕВА Анна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедр иностранных языков Санкт-Петербургского государственного торгово-экономического университета, *e-mail: annarodicheva@mail.ru*.

УДК 81.411.

ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТРУД» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

(на материале прилагательных)

Р.Х.Каримова

Стерлитамакский филиал

Башкирского государственного университета, Стерлитамак

В статье на материале немецкого языка рассматриваются лексемы, вербализующие отношение человека к труду. Объектом исследования являются предикаты свойства, отобранные методом сплошной выборки из одноязычных словарей немецкого языка. Ключевые слова, подвергшиеся подробному исследованию, относятся к базовому слою анализируемого концепта.

Ключевые слова: *концепт, сема, синонимический ряд, лексема.*

В последние десятилетия в лингвистике прочное место занимает когнитивный метод исследования. Центральным понятием когнитивной лингвистики является концепт, который рассматривается в качестве базовой единицы исследования и в лингвокультурологии. Анализируемый нами концепт «ТРУД» представляется исследователями как многоуровневый лингвокультурный концепт (В.И.Карасик, С.Г. Воркачѳв, Г.Г. Слышкин) и рассматривается в плане содержания как вербализованный культурный смысл (по определению С.Г.Воркачѳва). И.А. Стернин выделяет в структуре концепта базовый слой и дополнительные когнитивные признаки.

Е.С. Кубрякова определяет концепт как единицу ментального лексикона. При таком понимании понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание всей человеческой деятельности в виде неких «квантов» знания [Кубрякова 1994 :90]. Ю.С.Степанов трактует концепт как трехмерное образование и выделяет в его структуре три компонента: 1) основной, актуальный признак; 2) дополнительные, пассивные признаки; 3) внутреннюю форму [Степанов 2004: 46]. В.Н. Карасик и С.Г. Воркачѳв выделяют понятийный, образный и ценностный компоненты [Карасик 2004: 109, Воркачѳв 2004: 7].

В свете теории когнитологии исследователи считают возможным рассматривать структуру значения слова как отражение в человеческом сознании объектов действительности и их отношений. При таком понимании лексическое значение может рассматриваться как передающее разные типы значений и человеческого опыта. Опыт опирается на выявление этих типов знаний, необходимых в процессе общения и заложенных в структуре значений слов [Беляевская 1992].

В связи с этим целью нашей статьи является анализ предикатов свойства со значением «трудолюбивый» в немецком языке.

Базовый слой концепта «ТРУД» включает следующие ключевые слова, обозначающие положительное отношение человека к труду: *fleißig, arbeitsam,*

tüchtig, emsig, eifrig. К ним примыкает и причастие beflissen, отмечаемое в словарях и как прилагательное (от befließen. sich). Прилагательное fleißig, производное от Fleiß, ahd.vliʒ, tüchtig_ mhd.tuht, eifrig, производное от Eifer, emsig von mhd.emzec, emzic, ahd. emezzig « behärrlich, fortwährend», зафиксировано в языке с 8 века, arbeitsam, производное от arbeit, mhd.arebeit, ahd.arabeit.

В прилагательных emsig и eifrig выражено значение усердия, старания, что подтверждается происхождением слова Arbeit, ср. Arbeit-fmh. arebeit, ah. arabeit, eig. Mühsal, Beschwerde [Wasserzieher 1979: 19] и его значением в однопольном словаре, ср. Arbeit-1. körperliche od. geistige Betätigung, Tätigkeit, Beschäftigung, 2.Beruf, berufliche Tätigkeit, Stellung; 3.Mühe, Anstrengung [Wahrig 2008: 102-103].

Рассмотрим ключевые лексемы прилагательные со значением 'трудолюбивый' в словаре Wahrig, ср. fleißig - arbeitsam, zielstrebig, eifrig[Wahrig 2008:370], arbeitsam-fleißig, geschäftig, gern arbeitend [Wahrig 2006:103], emsig- eifrig, fleißig, flink, behände, rastlos, unermüdlich[Wahrig2008: 306], eifrig-mit Eifer, tätig, lebhaft, strebend, bemüht, emsig [Wahrig 2008: 280], tüchtig-. geschickt, erfahren und fleißig, viel könnend im Beruf [Wahrig2008: 1021].

Сравнение значений приведенных выше прилагательных позволяет констатировать, что общей семой лексем со значением 'трудолюбивый' является 'fleißig'. Для определения дополнительных признаков, ассоциирующихся в немецком языке с трудолюбием, проведём сопоставление синонимических рядов названных прилагательных. ср. fleißig-arbeitsam, arbeitsfreudig, arbeitswillig, aktiv, produktiv, leistungsfähig, leistungsorientiert, tätig, strebsam, bestrebt, bemüht, ehrgeizig, eifrig, tatkräftig, schaffensfreudig, schaffenslustig, nimmermüde, unermüdlich, rastlos, tüchtig, emsig; österr. ambitioniert; schweiz., regional: schaffig; arbeitsam-fleißig, tüchtig, eifrig, tatkräftig, schaffensfreudig, emsig, strebsam, arbeitsfreudig, rührig, geschäftig, arbeitswillig, betriebsam, ehrgeizig, bienenhaft, unermüdlich, aktiv, beflissen; schweiz. schaffig; scherz.: wie ein Workaholic arbeitend ; tüchtig-2. fleißig, arbeitsam, aktiv, produktiv, leistungsfähig, tätig, strebsam, bemüht, ehrgeizig, eifrig, tatkräftig, nimmermüde, unermüdlich, emsig; emsig-fleißig, tätig, eifrig, arbeitsam, arbeitsfreudig, unermüdlich, strebsam, rastlos, unverdrossen, tüchtig, geschäftig, nimmermüde, regsam, rührig, bienenhaft ; schweiz. : schaffig; eifrig – 2. fleißig, bestrebt, strebsam, bemüht, unermüdlich, unverdrossen, arbeitsam, schaffensfreudig, tatkräftig, ambitioniert; schweiz. Schaffig [Wahrig 2013:370, 103, 306, 280, 1021].

Как видно из приведенных словарных статей, общими в составе синонимического ряда анализируемых прилагательных являются: arbeitsam, strebsam, arbeitsfreudig, schaffensfreudig, emsig, eifrig, tätig, unermüdlich, unverdrossen. Можно констатировать, что трудолюбие у носителей немецкого языка ассоциируется со старанием, прилежанием, умелостью, неутомимостью (unverdrossen, unermüdlich, nimmermüde), усердием (emsig,

eifrig), желанием работать (arbeitswillig), здоровым честолюбием (ehrgeizig).

Наличие нескольких лексем для обозначения неутомимости в труде свидетельствует о важности данной характеристики труда, ср. rastlos. К таким же характеристикам труда относятся: энергичность: tätig, tatkräftig; подвижность: rührig, regsam, ориентированность на результат: leistungsorientiert, produktiv, старание: bestrebt, bemüht, деловитость: geschäftig.

В числе синонимов прилагательных со значением «трудолюбивый» встречаются лексемы из территориальных вариантов немецкого языка, ср.: schaffig (швейц.), производное от ю.-нем. schaffen со значением ‘работать’, австр. ambitioniert. Следует отметить, что среди синонимов анализируемых прилагательных emsig и arbeitsam присутствует прилагательное bienenhaft (производное от Biene-пчела).

Известно, что пчела является символом трудолюбия и в других языках, ср.: англ. busy as a bee. В синонимическом ряду прилагательного arbeitsam приводится фразеологическое сочетание: wie ein Workaholic arbeitend. Наличие английского слова в словарной статье немецкого прилагательного является свидетельством тесных языковых контактов и активного проникновения английского языка в современный немецкий язык.

В заключение приведем еще несколько прилагательных, обозначающих положительное отношение к труду в немецком языке, ср.: dienstefrig, tattendurstig, tatenfroh, bedränglich (н.-нем.), arbeitswütig-besonders arbeitswillig, überausfleißig. В последнем слове значение усердия усиливается наличием в составе прилагательного основы Wut- (‘ярость’).

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы.

Концепт «труд» является одним из ключевых в понимании языковой картины мира. Наличие большого количества прилагательных со значением «трудолюбивый» свидетельствует о коммуникативной значимости описываемого понятия. Многочисленность номинаций, служащих для обозначения трудолюбивого человека, подчеркивает значимость упорного труда, необходимого для развития личности. Анализ синонимических рядов прилагательных со значением ‘трудолюбивый’ позволил обнаружить сходные значения усердия, старания, прилежания, деловитости, жаждой деятельности, не отрицается здоровее честолюбие и амбициозность

Таким образом, лексические единицы, формирующие концепт «ТРУД» описывают фрагмент картины мира носителей немецкого языка, поскольку отражают отношение к труду как ценности, и позволяют определить значимость данного концепта в исследуемом языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и когнитивном аспектах (когнитивные основания формирования и функционирования семантической структуры слова): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.Г. Беляевская; Моск. гос. лингв. ун-т им. М. Горького. – М.: [б.и.]: МГЛУ, 1992. – 401 с. – На правах рукоп.
2. Воркачëв С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачëв. – М.: Гно-

зис. 2004. – 192 с.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
 4. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С.58-65.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
5. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]. – М., 1996. – 245 с.
 6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. 2-ое изд. испр. и доп. – М.: Акад. проект, 2001. – 990 с.
 7. Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.-Wissen Media Verlag GmbH.- 2008.-Gütersloh/München und Cornelsen Verlag GmbH, Berlin 1. Auflage.- 2008.-1215S.
 8. Wahrig Synonymwörterbuch. Herausgegeben von der Wahrig-Redaktion. 2013, Wissenmedia in der Inmedia ONE GmbH. – 1023S.
 9. Wasserzieher. Kleines etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.-VEB Bibliographisches Institut Leipzig. – 1979. – 262 S.
 10. Duden. Das Herkunftswörterbuch . Etymologie der deutschen Sprache. 8. Auflage. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. – 2001. – 957 S.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT «LABOUR» IN GERMAN

(on the example of adjectives)

R.Kh. Karimova

Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak

The article studies lexemes of the German language verbalizing attitude of to labour. The object of research covers predicates of qualities singled out German dictionaries. Key lexemes belong to the basic layer of the concept under study.

Key words: concept, seme, synonymic row, lexeme.

Об авторе:

КАРИМОВА Римма Хатиповна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail:* kar-rima@rambler.ru.

УДК 81'42

КОГНИТИВНАЯ ДОМИНАНТА «РОЖДЕСТВО В ЭДВАРДИАНСКУЮ ЭПОХУ» В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ

А.А. Куценко

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматривается понятие «когнитивная доминанта», изучается дискурс и его типология, приводятся особенности бытового дискурса телеформата, выявляет-

ся и исследуется когнитивная доминанта «Рождество» в бытовом дискурсе телеформата британского исторического телесериала «Аббатство Даунтон».

Ключевые слова: когнитивная доминанта, дискурс, бытовой дискурс, телеформат, Рождество, Эдвардианская эпоха, «Аббатство Даунтон».

В настоящее время учеными-лингвистами все чаще изучается дискурс, под которым в самом общем смысле понимается речь, связанный текст с сопутствующими ему экстралингвистическими факторами. Дискурс бывает различных видов, одним из которых является теледискурс, т.е. дискурс художественных фильмов и телесериалов. Исследование речи персонажей таких произведений кинематографа является весьма актуальным в настоящее время с точки зрения когнитивной лингвистики. Исследователи выявляют и изучают вербализованные маркеры, определяющие ту или иную тему фильма или сериала, выступающие в исследовании в виде когнитивных доминант.

Термин «доминанта» употребляется в различных областях науки: психологии, литературоведении, культурологии, лингвистике и т.д. Это понятие происходит из латинского языка (*dominas*) и обозначает «господствующий», «главный». При этом, «под когнитивной доминантой понимается главенствующая идея, основной признак или важнейшая составная часть текста» [Холомеева [http](#)]. В лингвистике когнитивная доминанта связана с основной идеей, концепцией, характеристикой стиля и т.д. Рассмотрением и исследованием когнитивных доминант занимались такие известные ученые-лингвисты, как В.В. Виноградов, Р. Якобсон, М. Бахтин и др.

Исследование когнитивных доминант в дискурсе художественных фильмов и телесериалов имеет свои особенности: важно верно выявить когнитивные доминанты, поскольку в дискурсе отсутствует пояснительная речь автора, и порой сложно определить, к какому типу относится тот или иной дискурс.

Так, например, Н.Ф. Алефиренко в своих исследованиях рассматривает дискурс как «как особую форму существования языка, способ выражения ментальности народа. Подобный подход ориентирует на более широкое видение дискурсивного существования языка, чем его отождествление с «живой речью» [Алефиренко 2005: 8].

В.И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: «персональный (личностно-ориентированный) и институциональный» [Карасик [http](#)]. Причем, каждый тип делится на подтипы, и, по нашему мнению, имеет свои когнитивные доминанты, неодинаковые для каждого подтипа и сообщающие нам о том, что это бытовой, политический или научный вид дискурса.

В данной статье представляется интересным выявить и исследовать когнитивные доминанты в дискурсе телеформата.

Поскольку в фильмах и телесериалах имитируется жизнь согласно сценарию, то и речь персонажей, соответственно, имитирует различные виды дискурса, в том числе бытовой дискурс, который является предметом на-

шего исследования. Бытовой дискурс, по мнению В.И. Карасика, «отличается тем, что адресат должен понимать говорящего с полуслова. Активная роль адресата в этом типе дискурса предоставляет отправителю речи большие возможности для оперативного переключения тематики, а также для легкого перевода информации в подтекст (ирония, языковая игра, намеки и т.д.)» [Карасик <http>].

Под дискурсом телеформата нами понимается речь персонажей того или иного фильма или телесериала, при этом, телеформат – совокупность вербализованной в определенном произведении кинематографа информации, образующей целостный когнитивный телересурс, представленный в виде озвученных диалогов и монологов персонажей или в виде текста субтитров. Как показали проведенные нами исследования, наличие тех или иных когнитивных доминант в определенном телеформате зависит от жанра фильма или телесериала.

Одним из известных современных телесериалов, снятых в жанре историческая драма, является британский телесериал «Downton Abbey» («Аббатство Даунтон»), повествующий о жизни обитателей обширного поместья на границе Англии и Шотландии в 1912-1922 гг. В сериале реализовываются различные темы, типичные для начала XX века: технический прогресс, эмансипация женщин, Первая Мировая война, эпидемия испанского гриппа и т.д.

Одной из представляющих интерес для исследования когнитивных доминант в дискурсе данного телесериала является религиозный аспект, а именно, празднование Рождества в Эдвардианскую эпоху и связанные с этим традиции, суеверия и обычаи. В связи с этим нами была исследована речь персонажей фильма, представленная в виде диалогов и монологов, и выявленные номинанты, репрезентирующие Рождество в Эдвардианскую эпоху как когнитивную доминанту дискурса в телеформате.

Рождество в христианских странах является одним из главных религиозных праздников. При этом в каждой стране существуют свои обычаи и традиции, связанные с празднованием Рождения Младенца Христа. Эти традиции менялись множество раз на протяжении столетий, поэтому каждая историческая эпоха характеризуется своими особенностями. В Британии, современное празднование Рождества с украшением ели – символом жизни, дарением подарков и праздничным обедом с главными его блюдами – пудингом и запеченной индейкой, восходит к временам правления королевы Виктории (1837-1901 гг.), когда в 1841 г. ее супруг, принц Альберт, впервые установил живую Рождественскую ель в Виндзорском замке.

«Празднование Рождества в Британии эпохи короля Эдуарда VII варьировалось от скромного и по-домашнему уютного, со свечами и масляными лампами, до пышных торжеств в домах высшего общества, с электрическими гирляндами и покупными украшениями и подарками» [авт. пер. с

Edwardian Christmas [http](#)].

Одной из главных Рождественских традиций является дарение подарков – таким образом, христиане вспоминают Евангельский рассказ о трех волхвах, пришедших поклониться Младенцу Христу и принесших дары – золото, ладан и смирну.

В дискурсе телесериала «Аббатство Даунтон» нами были выявлены следующие номинанты – «*cloth for a flock*» и «*The Royal Families of Europe*» – выражения, репрезентирующие подарки, которые члены семьи графа Грэнтема дарят своей прислуге.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующих примерах:

(1)

- *Anna, this is for you. The usual **cloth for a frock**, I'm afraid. But I hope you like the other thing.*

- *I'm sure I will, m'lady. Thank you.* (Downton Abbey 2x10 [http](#))

(2)

- *'The Royal Families of Europe'. I shall find this very interesting, my Lord.*

- *Good.* (Downton Abbey 2x10 [http](#))

В одном из источников, содержащем информацию о праздновании Рождества в Эдвардианскую эпоху находим следующее описание подарков: «Подарки для взрослых включали перьевые ручки и канцелярские наборы, книги, ткани, готовую одежду и аксессуары, при этом «Burberry» являлся ведущим брендом» [авт. пер. с [Christmas in Edwardian Times http](#)].

Нами установлено, что оба подарка (отрез на платье и книга) являются типичными для эпохи короля Эдуарда VII.

Еще одной Рождественской традицией, возникшей в Викторианскую и продолжавшейся в Эдвардианскую эпоху, было приглашение всей семьи и прислуги встретить Сочельник вместе. Эта идея – объединение классов в канун Рождества – возникла благодаря королеве Виктории, которая впервые отпраздновала Рождество вместе со своими придворными, подарив им практичные подарки. 25 декабря прислуге представлялись особые привилегии: им разрешалось устраивать собственный праздничный обед и бал. В исследуемом дискурсе нами выявлен номинант «*their feast at lunchtime*» – подтверждающий то, что в поместье «Аббатство Даунтон» в 1919 году существовала эта традиция.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующем примере:

(3)

- *Why do we have to help ourselves at luncheon?*

- *It's a Downton tradition. They have **their feast at lunchtime** and we have ours in the evening.*

- *Why can't they have their lunch early and then serve us?*

- *Because it's Christmas Day.*

(Downton Abbey 2x10 [http](#))

«Для высшего класса эпохи короля Эдуарда, Рождество являлось также еще одной возможностью продемонстрировать свое богатство. Тем не ме-

нее, в специальном Рождественском выпуске сериала «Аббатство Даунтон», семья Кроули устраивала праздничный обед и бал для своей прислуги» [авт. пер. с How to Throw Your Own 'Downton Abbey' - Style Christmas Dinner [http](http://)].

В Британии также существует обычай загадывать желание и произносить особую молитву перед вкушением блюд праздничного стола.

В связи с этим нами были выявлены номинанты «*to make a wish*» и «*prayer*», что продемонстрировано в следующем примере:

(4)

- *Don't forget to make a wish. Let's all make a wish.*

- *A wish and a prayer.*

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

В исследуемом дискурсе нами был выявлен номинант «*an unsuitable game*» для обозначения неподобающей в Сочельник забавы (*talking to the dead*), что проиллюстрировано в следующем примере:

(5)

- *What is it?*

- *We're talking to the dead.*

<...>

- *What is going on?*

- *We're just playing a game.*

- *An unsuitable game, Miss O'Brien. Especially on Christmas night.*

Please put it away at once.

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

В обществе начала XX века были весьма популярны различные суеверия, а также вера в потусторонние силы и духов. Особенной популярностью пользовались спиритические сеансы. А поскольку время Святков частью граждан во всех христианских странах считалось волшебным, даже в какой-то степени мистическим, спиритические сеансы и различного рода гадания проводились именно в этот период. Эти обычаи были особенно распространены среди малообразованной младшей прислуги – представителей рабочего класса и крестьян, и вызывали негативную реакцию у старшей и более набожной прислуги.

Действительно, «Сочельник был традиционным временем, когда люди собирались вместе если не для спиритического сеанса, то, по крайней мере, для рассказов о призраках и паранормальных явлениях. Истории о духах и приведениях были широко распространены в средствах массовой информации, также, с выходом повести классика мировой литературы Чарльза Диккенса «Рождественская песнь» («A Christmas Carol») в 1843 году, вера в призраков и потусторонние сущности еще больше укрепилась в общественном сознании» [Мистика Викторианской эпохи [http](http://)].

Но не все развлечения были связаны с мистикой и суевериями. Весьма популярными играми в больших семьях на Рождество были шарады. Семья графа Грэнтема – не исключение. Нами был выявлен номинант «*charades*». Приведем пример:

(6)

- *Do you always play **charades** on Christmas night?*
- *This isn't charades, this is the game.*

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

Шарады – популярная в XIX и начале XX веков игра, смысл которой состоял в том, что выбирались слова, которые можно было разбить на несколько частей, которые затем изображал один из игроков невербально – при помощи мимики и жестов, при этом остальные должны были угадать слово целиком.

В исследуемом нами дискурсе британского исторического телесериала «Аббатство Даунтон» передана атмосфера празднования Рождества в большом поместье в 1919 году, однако, поскольку сериал снят в 2010 году, реалии современной картины мира наложили отпечаток на речь персонажей. Одним из наиболее ярких примеров является такой важный Рождественский обычай, как поздравление друг друга с Рождением Спасителя.

Нами были выявлены 6 номинантов «*Happy Christmas!*» и ни одного «*Merry Christmas!*» – который является историческим и более традиционным вариантом поздравления с Рождеством.

Поздравление «*Happy Christmas!*» не является историческим и не употреблялось в Эдвардианскую эпоху. Вероятнее всего, прилагательное «*merry*» теперь ассоциируется с чувством веселья, возникающим вследствие алкогольного опьянения, что являлось весьма традиционным для низших слоев общества, рабочего класса и крестьян.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующем примере:

(7)

- *Mary! **Happy Christmas!***
- *And to you. <...>*
- ***Happy Christmas**, Anna. <...>*
- ***Happy Christmas** (2). <...>*
- *A **happy Christmas** to us all!*
- ***Happy Christmas!***

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

В одном из источников находим следующую информацию о замене прилагательного «*merry*» на синоним «*happy*»: «В середине XX столетия произошло изменение в значении, по-видимому, связанное с неприязнью королевы Елизаветы II к разгульному веселью, которая всегда поздравляет своих подданных «*Happy Christmas*» вместо «*Merry Christmas*» в своем ежегодном Рождественском обращении» [авт. пер. с *Merry Christmas* [http](http://)]. Следовательно, замена в дискурсе телесериала прилагательного *Merry* на *Happy* в поздравлении с Рождеством, является преднамеренным искажением языковой картины мира Эдвардианской эпохи, вследствие пожелания королевы Елизаветы II, и не соответствует культурологическим источникам, таким, как, например, строчки из первой коммерческой Рождественской открытки, напечатанной в 1843 году: «*A Merry Christmas and a Happy New Year to You*», доказывающие факт наличия в поздравительных фразах прилагательного «*merry*», а не «*happy*».

Таким образом, нами был рассмотрен и исследован дискурс телеформата на примере Рождественского эпизода исторического телесериала «Аббатство Даунтон», выявлены и изучены следующие номинанты, репрезентирующие когнитивную доминанту «Рождество в Эдвардианскую эпоху»:

1) Дарение подарков членам семьи и прислуге («*cloth for a flock*» и «*The Royal Families of Europe*»);

2) Традиция празднования Сочельника вместе с прислугой и наличие у последних 25 декабря собственного праздничного обеда («*their feast at lunchtime*»);

3) Загадывание желаний и произнесение особой молитвы, как одна из Рождественских традиций в Британии («*to make a wish*» и «*prayer*»);

4) Проведение сеансов спиритизма («*talking to the dead*») и гаданий в период Святков, популярные в начале XX века и связанное с этим негативное отношение старшей прислуги («*an unsuitable game*»);

5) Игры и развлечения – как атрибут празднования Рождества в англоязычных странах и выявленный в связи с этим номинант «*charades*»;

6) Преднамеренная замена традиционного словосочетания-поздравления «*Merry Christmas!*» на «*Happy Christmas!*» и искажение языковой картины мира Эдвардианской эпохи вследствие отношения к застольям нынешнего правящего монарха Британии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Дискурс как смыслопорождающая категория (дискурс и вторичное знакообразование) / Н.Ф. Алефиренко // Язык. Текст. Дискурс: Межвуз. научн. альманах / Под ред. Г.Н. Манаенко. Вып. 3. – Ставрополь, 2005. – 309 с.
2. Карасик В.И. О типах дискурса [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. – URL: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/>
3. Холможенко О.М. Система гендерных доминант в художественных текстах [Электронный ресурс] / О.М. Холможенко. – Ростов н/Д, 2012. – URL: <http://www.philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/viewFile/456/453>
4. Мистика Викторианской эпохи [Электронный ресурс] – URL: <http://mag.org.ua/news/3210.html>
5. Christmas in Edwardian Times [Электронный ресурс] – URL: <http://carrieturansky.com/index.php/christmas-in-edwardian-times/>
6. Edwardian Christmas [Электронный ресурс] – URL: <http://www.beamish.org.uk/edwardian-christmas/>
7. How to Throw Your Own 'Downton Abbey' - Style Christmas Dinner [Электронный ресурс] – URL: <http://flavorwire.com/357160/how-to-throw-your-own-downton-abbey-style-christmas-dinner>
8. Merry Christmas [Электронный ресурс] – URL: <http://www.phrases.org.uk/meanings/merry-christmas.html>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

9. Downton Abbey 2x10 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.tvsubtitles.net/episode-36148.html>

«EDWARDIAN CHRISTMAS» AS A COGNITIVE DOMINANT IN DISCOURSE OF MODERN TV-SERIES

A.A. Kutsenko

Belgorod National Research University, Belgorod

The article describes the «cognitive dominant» concept, studies the discourse and its typology, considers the features of TV-format everyday discourse, searches and researches «Edwardian Christmas» cognitive dominant of everyday discourse in «Downton Abbey» British TV-Series.

Key words: *cognitive dominant, discourse, everyday discourse, TV-format, Christmas, Edwardian Era, «Downton Abbey».*

Об авторе:

КУЦЕНКО Алина Александровна – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* alinaconfiture@gmail.com.

УДК 811.111

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ ГЕНДЕРА
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В.П. Пылайкина

Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург

В английском языке отсутствует грамматическая категория рода. Введение понятия гендер в лингвистическое описание позволяет решить эту грамматическую проблему. На протяжении развития английского языка формируется лингвокультурная категория гендера. Периоды исторического развития языка – этапы становления категории.

Ключевые слова: *род, история языка, этапы становления, гендер, статусно-ролевые позиции, грамматическая категория, лингвокультурная категория, морально-нравственная оценка.*

Категория гендера связана с категорией рода и зарождается на ее основе. До настоящего времени не выработано единого мнения по поводу статуса категории рода в английском языке. Авторы большинства учебников по теории языка, теоретической и практической грамматике английского языка не признают наличия такой грамматической категории. Основанием для жарких дискуссий является отсутствие формальных показателей у существительного и у согласующихся с ним слов. Все же сохранились немногочисленные показатели рода в английском (суффиксы женского рода *-ess, -ette*). В подавляющем большинстве случаев отнесенность к мужскому или женскому полу у одушевленных существительных со значением лица либо отсутствие указания на принадлежность к полу у неодушевленных существительных закреплены в лексическом значении слова.

Введение понятия *гендер* в лингвистическое описание дает возможность решить проблему статуса категории рода в английском языке. Рассмотрен-

ние одушевленных существительных со значением лица с точки зрения отражения социокультурных различий между людьми позволяет проследить постепенное изменение характера грамматической категории рода. В процессе развития языка она становилась лингвокультурной категорией гендера. Периоды исторического развития английского языка рассматриваются как этапы формирования этой категории. Древнеанглийский период (VII–XII вв.) – начальный этап, среднеанглийский (XIII–XV вв.) – переходный этап, современный английский (XVI в. – сегодняшний день) – этап окончательного становления категории.

В древнеанглийском род выражен у неодушевленных существительных, что делает преждевременным вывод о существовании полноценной категории гендера на этом этапе исторического развития языка. Обнаруживаются лишь ее *элементы*. Древнеанглийский период в развитии английского языка можно рассматривать как этап, на котором началось преобразование грамматической категории рода в лингвокультурную категорию гендера.

Категория рода в древнеанглийский период характеризуется большой неустойчивостью. Разные разряды существительных имели разную степень неустойчивости. Одушевленные существительные отличались большей стабильностью в отношении принадлежности к определенному роду. Мужской род является доминирующим в обозначении лица в языке древнеанглийского периода. Система номинаций мужского рода представлена наиболее полноценно. Имелись продуктивные суффиксы для создания производных наименований. Суффиксы женского рода не отличались продуктивностью. Сложные слова мужского рода насчитывали несколько сотен слов, среди которых можно выделить ряд семантических групп. Сложные существительные женского рода представлены единичными наименованиями.

Совпадение рода существительного с полом лица, которое оно обозначает, позволяет выявить статусно-ролевые позиции мужчин и женщин в жизни общества древнеанглийского периода. Анализ семантических областей, которые выделяются среди наименований мужского и женского рода, показывает, что все ключевые позиции в социуме были заняты лицами мужского пола. Управленчески-политическая функция, функция защиты территории и жизни соплеменников, осуществлявшиеся мужчинами, находят отражение в развитой системе номинаций мужского рода, обозначавших правителей разного ранга и воинов ('воин' – *rinc, zuma, wisa, beorn, cepra, freca, here-rinc* и др.; 'вождь' – *here-toza, folctoza, brezo, ealdor, lēod* и др.). Существительные мужского рода отражают закрепленность за лицами мужского пола поста священника (*clerec, prēost, sācerd*) и высших должностей в иерархической структуре церковной организации (*pāpa* 'папа', *arcebisc(e)op* 'архиепископ'), занятие квалифицированной профессиональной деятельностью (*ār* 'посол', *consul* 'консул' и др.). Лица

женского пола представлены в семейно-матримониальной, профессиональной и очень скромно в религиозной сфере.

Категория рода в среднеанглийский период утратила грамматический характер. Почти в полном объеме сохраняется система обозначения рода у одушевленных существительных со значением лица. Не имеет морфологического выражения мужской род. Основным способом выражения рода у одушевленных существительных со значением лица становится семантический. Отнесенность к мужскому или женскому роду основана на принадлежности лица к соответствующему полу. Наименования со значением лица претерпевают разнообразные семантические трансформации. Меняется их принадлежность к роду. Существительные мужского или двойного рода начинают обозначать женщин и становятся словами женского рода. Существительные женского рода превращаются в слова среднего рода.

Анализ семантических областей, которые закреплены за лицами мужского и женского пола, позволяет определить место представителей обоего пола в жизни общества рассматриваемого периода. Наименования мужского рода закрепляют за мужчинами все основные сферы жизнедеятельности общества: управленчески-политическую, религиозную, военную, хозяйственно-экономическую. Женщина представлена в семейно-матримониальной, религиозной и профессиональной сфере. Доминирующим в обществе остается мужской пол, что находит отражение в соответствующих наименованиях мужского рода.

В отличие от древнеанглийского периода номинации мужского и женского рода в среднеанглийский период содержат более разнообразный набор характеристик лиц обоего пола. Анализ семантических областей мужского и женского рода позволяет определить социальный статус лиц разного пола, соблюдение ими норм общественных отношений и поведения, соответствие их гендерным идеалам общества, а также выявить индивидуальные характеристики лиц (биолого-антропологические данные, качества характера).

Существительные мужского и женского рода со значением лица содержат нравственную оценку людей, которых они обозначают. Большие группы наименований мужского рода, обозначающие воинов, правителей, служителей религиозного культа, лиц, ведущих городское хозяйство, являются нейтральными. Нейтральных обозначений женского рода меньше, они включают термины родства, часть обозначений женщин как представительниц своего пола, ряд других небольших групп. Положительно коннотированная лексика лиц обоего пола представлена небольшими группами. Среди отрицательно коннотированных наименований имеются группы обозначений лиц обоего пола, не соблюдающих морально-нравственные нормы общественных отношений. Кроме этого, у мужчин негативно оценивается неумение вести себя в обществе, проявление чрезмерной заботы о своей внешности; у женщин – принадлежность к женскому полу как тако-

вому, качества характера.

Среднеанглийский – тот период развития языка, в котором происходят кардинальные изменения категории рода имени существительного. Наименования лиц становятся областью лексикона, фиксирующей не только социальное устройство общества, но и становление новых общественных институтов (сословная организация общества, становление городской общины и правового регулирования), соблюдение лицами норм, регламентирующих жизнь общества. Наименования лиц содержат также оценку лиц разного пола. Возможность такого многостороннего исследования наименований лиц обоего пола имеется только в языке среднеанглийского периода. В языке других временных отрезков отсутствуют или представлены не в полном объеме вышеперечисленные критерии.

В современном английском языке сохраняются элементы грамматического выражения рода у одушевленных существительных, обозначающих лиц женского пола. Имеются суффиксы женского рода, основ женского рода, используемых в словосложении, больше, чем основ мужского рода. Наличие существительных женского рода во многих случаях является совершенно излишним. Существительные, с которыми они соотносятся, являются гендерно-нейтральными и служат для обозначения лиц обоего пола.

Формальные показатели родовых различий используются не для номинации пола лица. Основная цель создания наименований – выразить негативную оценку лиц женского пола либо указать на то, что женщина занимается несвойственной ее полу деятельностью.

Несмотря на успехи политики устранения гендерных асимметрий, сохраняются многочисленные несоответствия, обнаруживающие более низкий статус лиц женского пола.

Семантический способ обозначения принадлежности к полу продолжает оставаться основным. Он утратил прежнюю значимость как средство анализа положения лиц в обществе. В результате социальных изменений женщины получили равные права на участие во многих видах деятельности, которые ранее были им недоступны.

Принадлежность к полу, закрепленная в семантике слова, окончательно превратилась в средство выражения морально-нравственной оценки людей. Основной вид оценки – отрицательная. Немало оскорбительных, унижительных наименований адресовано представителям обоего пола. Выявляются основные семантические области, в которых идет процесс создания наибольшего количества слов, выражающих негативное отношение к мужчинам и женщинам. Наиболее оскорбительные термины адресованы лицам нетрадиционной сексуальной ориентации у мужчин и лицам, торгующим своим телом, у женщин.

Грамматическая функция родовых различий для обозначения биологического пола людей практически утрачена в современном английском языке.

ке. Изменение парадигмы полоролевых стереотипов привело к стиранию ряда проявлений, которые категория гендера имела в среднеанглийский период. Семантический анализ наименований лиц в меньшей степени выявляет их социальное положение в жизни общества. Категория гендера продолжает отражать взаимоотношения лиц с обществом и их индивидуальные характеристики. Основная функция гендерных различий на современном этапе развития языка – выразить отношение общества к лицам мужского и женского пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пылайкина В.П. Категория гендера в английском языке в сопоставлении с русским: дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / В.П. Пылайкина; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б.и.], 2004. – 187с. – На правах рукоп.

LINGUO-CULTURAL CATEGORY OF GENDER IN THE ENGLISH LANGUAGE

V.P. Pylaikina

The Urals State Pedagogical University, Ekaterinburg

There is no grammatical category of gender in the English language. At the same time a few nouns still have morphological indicators of gender. A vast number of words have gender differences in their meanings. To solve the problem a new linguo-cultural category can be introduced.

Key words: gender, grammatical category, history of the language, morphological indicators, meaning, social status of people, linguo-cultural category, evaluation, negative connotations.

Об авторе:

ПЫЛАЙКИНА Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения Уральского государственного педагогического университета, *e-mail:* pylaikina@mail.ru.

УДК 811.111:81'42=111

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОХВАЛЬНОЙ РЕЦЕНЗИИ НА КНИГУ КАК ЖАНРА ЛАУДАТИВНОГО ДИСКУРСА (на материале английского языка)

М. Д. Рыжикова

Крымский федеральный университет, Симферополь

В статье обосновывается принадлежность похвальной рецензии на книгу к одному из жанров англоязычного лаудативного дискурса. Рассматриваются виды таких рецензий, их структура. Анализируются некоторые лингвокультурные и дискурсивные характеристики.

Ключевые слова: похвальная рецензия на книгу, лаудативный дискурс, лаудация, лингвокультурные особенности, дискурсивные характеристики.

В рамках современной антропоцентрированной лингвистики активно осуществляются исследования, направленные на рассмотрение особенностей коммуникации с позиции лингвокультурного подхода к языковым явлениям. Применение и выдвижение на первый план лингвокультурного фактора в языке является закономерным: с одной стороны, язык является составной частью культуры, средством познания мира этносом [Маслова 2001: 13]; с другой – язык принимает участие в осмыслении и порождении культуры, выступая условием ее создания и сохранения. Как следствие, изучение трихотомии *человек – язык – культура* [Benveniste 1985: 20] становится актуальной задачей лингвистов, анализирующих культурный код нации.

Целью исследования является анализ англоязычных похвальных рецензий на книгу в лингвокультурном и дискурсивном аспектах. Объектом исследования служит англоязычный лаудативный дискурс, а предметом – лингвокультурные, структурные и дискурсивные характеристики похвальной рецензии на книгу, а также языковые средства, формирующие лаудативный дискурс. В качестве материала исследования отобраны 300 похвальных рецензий на книгу, размещенных в британских и американских электронных источниках за период 2000-2008 гг.

Рецензия (англ. *review*) является распространенным жанром в Великобритании и США. Она представляет собой оценку качества фильма, видеоигры, музыкальной композиции, автомобиля, домашней бытовой техники, компьютера, события, выступления (концерта, пьесы), театрального или танцевального представления. Существуют целые сборники рецензий, например, *The New York Review of Books* – сборник литературных, культурных и текущих (англ. «*current*») рецензий; *National Review* – влиятельный консервативный журнал рецензий; *Monthly Review* – социальное периодическое издание. В зависимости от объекта похвалы рецензии также подразделяются на виды. Так, существуют научные рецензии (литературные и собственно научные, включающие так называемые «*peer review*» и «*software review*» – рецензии на работы, выполненные коллегой), читательские рецензии (готовятся собственником продукта для пользователя), экспертные рецензии (автором является тот, кто попробовал продукт), приобретенные рецензии (рецензии на заказ). Многие из них – предвзятые, поскольку информация о положительных чертах продукта, как правило, является преувеличенной (что типично для лаудации). Собственно критических рецензий немного. Также существуют так называемые «*puff piece*» рецензии – преувеличенные, используемые для рекламы или продвижения товара (услуги, книги, события, известного человека). Их авторы выступают прямыми или посредственными читателями (например, это сотрудники компании, выпускающей данный продукт). В зависимости от вида рецензий говорящий использует соответствующий стиль и лексику. Существуют

специальные базы данных рецензий, например, *Book Review Index*, *Arts and Humanities Citation Index*, *Social Sciences Citation Index*, многие из которых доступны он-лайн.

Настоящее исследование рассматривает похвальные экспертные и читательские рецензии на книги. Под экспертными понимаем такие отзывы, написанные людьми, в круг профессиональных обязанностей которых входит написание рецензий на книги. Отзывы, написанные читателями книги, считаются читательскими.

Следуя классификации видов дискурса, предложенной А. Д. Беловой [Белова 2002], похвальные рецензии на книги относятся к жанру лаудативного дискурса по критерию единства коммуникативной цели. В таких рецензиях основной иллокутивной задачей является высказывание лаудации с целью продвижения товара на потребительском рынке. Похвала в этом случае определяется как повседневная, необусловленная календарным или ритуальным событием. Готовится рецензия на книгу заблаговременно, при необходимости рекламирования той или иной книги. Лаудация является субъективной, эксплицитной или имплицитной в том случае, если объект хвалится косвенно, и прямой, поскольку направлена непосредственно на адресата(ов). Критерий искренности в данном случае невозможно проверить. Анализ похвальных рецензий на книгу свидетельствует о наличии в них различий в выборе языковых средств выражения похвалы и объекта лаудации.

Авторами экспертных рецензий являются издатели или журналисты популярных газет или журналов, редакторы книги или специализированных сайтов, известные писатели (например, Вирджиния Вульф, Томас Манн, среди современных писателей – Сара Уотерс, Джен Нидл, П. Д. Джеймс, А. Н. Уилсон и др.), сотрудники библиотек и учебных заведений, специализированные службы по предоставлению таких рецензий и даже сами авторы книг (например, Вашингтон Ирвинг). Важно, чтобы авторами таких рецензий был авторитетный человек, поскольку в противном случае рецензия не будет иметь соответствующего влияния на реципиента. В читательских отзывах говорящим выступает любой человек, прочитавший книгу, на которую пишется рецензия, или предыдущую книгу этого автора. Как правило, адресант в таких рецензиях не указывает своей профессии (в данном исследовании исключение составило 6 рецензий из 300, среди указанных профессий – шахтер, писатель, учитель, домохозяйка), ограничиваясь только собственным именем или логином и адресом электронной почты, из которого вытекает увлечение чтением или увлечение конкретным сайтом (например, *Booklady123*, *Honest Review*, *A Reader*, *A Kid's Review*, *'Potterphille'*, *Book Collector*, *mother of two book-lovers*). При этом в рецензиях на книги для взрослых адресанты называют себя по имени, а в отзывах на книги для подростков – используют логин, что позволяет сделать предположение касательно возраста автора рецензии. Адресатом в обоих

случаях считается любой человек, заинтересовавшийся книгой. Исследование свидетельствует о том, что на реципиента влияет возрастной фактор – имеет значение возраст того, для кого предназначена книга, поскольку каждый выбирает ее для себя или в подарок по возрасту. Однако анализ выявил также, что возрастной фактор не считается существенным ограничением, т.к. некоторые взрослые любят читать книги, предназначенные для детей, такие как «Алиса в стране чудес» Льюиса Кэрролла или «Гарри Поттер» Джоан Роулинг.

Главной коммуникативной целью рецензий на книгу – апелляция к эмоциям заинтересованности, увлечения или побуждение к покупке и прочтению книги – достигается с помощью когнитивно-информативной и прагма-манипулятивной стратегий [Рижикова 2010]. Эти стратегии реализуются тактиками передачи информации (использованием синтаксических лингвистических средств, в частности, простых и сложных предложений, например:

«Since its publication in 1865, Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland has delighted the world with a wildly imaginative and unforgettable journey, inspiring children of all ages to suspend disbelief and follow Alice into her fantasy worlds»)

и оценки поведения и отношения (использованием лексических средств, например, употреблением эмотивного прилагательного в превосходной степени):

«As most know by now Ian Falconer has created one of the most appealing children's book characters to be found»).

Важную роль в рецензиях на книги играет стратегия презентации, которая реализуется тактикой похвалы (через использование лексических средств – оценочных прилагательных), например:

«This is a fabulous book with a great moral and the artwork is magnificent»,

тактикой сообщения информации (через использование синтаксических средств – простых распространенных предложений, например:

«David Wiesner is one of only two people to win the prestigious Caldicott Medal on three occasions, for Tuesday (1992), The Three Pigs (2002) and Flotsam (2007)»),

тактикой цитирования (через употребление сравнения, а также синтаксических средств – сложных предложений), например:

«To read him is to find one's way home, to everything within us that is fundamental and sane» by Thomas Mann»,

тактикой предположения (использованием будущего неопределенного времени глаголов или наречия со значением неуверенности), например:

«Chicklit and women's fiction readers will enjoy this spontaneous journey in Cornwall, England»,

«Thus began the immortal adventures of Alice, perhaps the most popular heroine in English literature»,

тактикой установки эмоций (с помощью морфологических средств –

использованием модального глагола, выражающего предположение, и эмотивного причастия), например:

«If you haven't reread it recently, you may be astonished by its suspensefulness and its disquieting power»,

тактикой «игра на повышение» (использованием риторического средства – градации), например:

«In much the same way Mowgli is carried away by the Bandar-log monkeys, young readers will be caught up by the stories, swinging from page to page, breathless, thrilled, and terrified»,

тактикой имплицитной оценки/ перечисления заслуг (с помощью употребления синтаксических средств – сложных предложений), например:

«H.G.Wells was a professional writer and journalist who published more than a hundred books, including novels, histories, essays, and programs for world regeneration»

и тактикой обещания (использованием грамматической формы будущего неопределенного времени глаголов), например:

«It will become a classic».

Тематика рецензий обусловлена автором. Если это экспертный отзыв, то говорящий больше обращает внимание на достижения автора книги (например, с помощью эпитетов и прозопопеи:

*«*Starred Review* Wiesner, the recipient of three Caldecott Medals and two Caldecott Honors, offers another fantastical winner that plays with the boundaries of traditional storytelling»*),

качественные характеристики (например, с помощью эпитетов):

«Wyeth's thrilling, handsomely reproduced paintings, originally done in 1911, will attract a variety of readers, including some older high-schoolers»),

фактор полезности (например, с помощью оценочного прилагательного):

«Given the colorful look of the book and the perennial appeal of the story, this version will be a useful addition to many libraries».

Читатели в своих отзывах ссылаются на свои собственные эмоции и чувства (например, с помощью эпитетов):

«For any parent that has ever tried to get their little one to sleep - while falling asleep yourself – this is a gorgeous, heartbreakingly beautiful book»

и хвалят сюжет книги, например:

«The danger and suspense is nonstop, with many surprises, along the way».

Рецензия на книгу является нарративом, поскольку характеризуется стандартной композицией (завязка, кульминация, развязка), каркасом из упорядоченных событий, которые описываются с помощью однотипных грамматических форм с соединительными элементами: использование прошедшего времени глаголов, причастий, местоимений и т.д. Читательская рецензия начинается с сообщения говорящего о том, каким образом он/она познакомился с книгой (возможно, по чьей-то рекомендации), указания причины покупки/чтения, при этом адресант не обращается прямо к

реципиенту (исключение составляет только одна рецензия, в которой говорящий в начале рецензии обратился к адресату как «*Dear reader*»), – это составляет жанровую особенность такой рецензии. Далее, как правило, каждый отзыв содержит пересказ сюжета книги. В заключении высказывается отношение к книге или автору. Последняя часть отзыва и является лаудативной, поскольку именно там адресант передает свое оценочное отношение и эмоции относительно конкретной книги, например, с помощью оценочной лексики и прозопопеи:

«*My admiration for and appreciation of Wiesner's talent continues to grow*».

В отличие от читательских отзывов, экспертные рецензии состоят из несколько частей: собственно рецензия (от редактора и обязательно одна или больше от издательства, известного автора и т.п.), описание книги, издательская аннотация рекламного характера и информация об авторе. Экспертные рецензии также всегда содержат пересказ, кроме того, он по объему больше, чем в читательских. Лаудативная информация касается главным образом самой книги и автора. Иногда информация об авторе представляет собой имплицитную похвалу, выраженную через перечисление заслуг, например:

«*With millions of copies in print, Deborah Smith is one of the best-known and most beloved authors of big, sweeping, contemporary novels set in the modern South. Her New York Times bestselling novel, A Place To Call Home, was named a Top 200 Romances Of All Time book by Romantic Times Magazine. She was nominated for a prestigious Townsend Award for her novel, On Bear Mountain*».

Объем рецензий варьируется от нескольких предложений до целой страницы. Как правило, экспертные отзывы – короткие. Этот факт можно объяснить тем, что они печатаются главным образом на обложках или непосредственно в книге. Иногда такая рецензия состоит из других отзывов, – это так называемые «рецензии в рецензии» [Viber 2003]. В таком случае рецензии небольшие по объему, длинной в одно или несколько предложений, например:

«*Mansell is a very talented writer who definitely tapped into the issues of love, work, friendship and moving on. I actually laughed out at several points in the book and closed it with a grin on my face*»,

«*This treasure of a book – which is appropriately gentle in both its understated text and artwork – catalogues many sorts of quiet that readers will recognize instantly*» (*Publishers Weekly*).

Читательские отзывы значительно больше по объему и включают несколько абзацев.

Как в экспертных рецензиях, так и в читательских содержится информация о целевой аудитории, т.е. о том, на какого именно читателя (ребенка, подростка или взрослого) рассчитана книга, например, в следующих экспертных отзывах:

«*With plenty of humor to lighten the dark and ominous mood, this fanta-*

sy adventure series is a fun read for middle readers on up», «These meaningful contemporary maxims are ideal conversation-starters for families or small groups»,

или читательских рецензиях:

«While younger readers may find some of the wording as tough as an old gym shoe, anyone older than 13 with an interest in mystery, romance, and how society runs, will find this a pleasurable and haunting read».

Как экспертные, так и читательские рецензии всегда содержат так называемое «обещание» о том, что книга заинтересует читателя и будет полезной. Читатели «обещают», что книга вызовет определенные эмоции – удивление, радость, например:

«Young readers will laugh and be surprised at exactly what that is...as well as its effect upon the city»),

улыбку, восторг, например:

«Fans of this series will no doubt find this title humorous and enjoy the piglet's newest adventure», «The charm of The Sketch Book remains unbroken, the old fascination still lingers about»;

будет поучительной:

«I gave this as many as two stars because baby's mom says that it will help her practice similar-sounding words and I like the graphics and title», «Helps to build a child's vocabulary»

и полезной:

«Look, this might be a good book for a third-grader who is a reluctant reader», «Whether you are a mom or dad, grandma, grandpa or know of a little one out there, you will find this book a treasure».

Как следует из приведенных выше примеров, отличается и выбор языковых средств при лаудации. В частности, читатели используют будущее неопределенное время глаголов для выражения обещания:

«Everything about this hardback kids' book is charming, but it's the little details that will make you a Fancy Nancy fan»,

настоящее неопределенное время глаголов:

«This is a fabulous book with a great moral and the artwork is magnificent»

и модальные глаголы:

«I couldn't wait to start reading, having finished rereading book four during my lunch hour»

для привлечения внимания к полезности и поучительности книги. Эксперты употребляют будущее неопределенное время глаголов для выражения обещания:

«Transcending the traditional boundaries of both the romance and women's fiction genres, this grand buffet of a story will have readers laughing, crying, and cheering the tenacity of the human spirit».

Это отличительная особенность объясняется тем, что читатели, которые уже прочитали определенную книгу, могут наверняка охарактеризовать свой собственный опыт, а эксперты могут только предположить, какое впечатление произведет книга на адресата.

Таким образом, исследование показало, что похвальная рецензия на

книгу является жанром лаудативного дискурса по критерию коммуникативной цели – выражения похвалы. Выделяются виды рецензий в зависимости от того, кому они предназначены, кто является автором и в каких обстоятельствах пишутся. Коммуникативные стратегии и тактики определяются как когнитивно-информативные и прагма-манипулятивные. Тематика и выбор языковых средств высказывания похвалы в рецензиях зависят от того, кто выступает говорящим. Похвальные рецензии на книги являются нарративом и характеризуются соответствующей структурой.

Направлениями дальнейших исследований могут быть сравнительное изучение структуры разных видов рецензий, а также детальный анализ влияния экстралингвистических факторов на выражение лаудации в таких отзывах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова А.Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник. Іноземна філологія. – Вип. 32-33. – 2002. – С. 11-14.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Рижикова М.Д. Комунікативні стратегії і тактики лаудативного дискурсу (на матеріалі англійської мови) / М. Д. Рижикова // Проблеми семантики слова, речення та тексту: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Київ. нац. лінгв. ун-т. – Вип. 25 / відп. ред. Н. М. Корбозерова. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 357-366.
4. Benveniste E. On Discourse / E. Benveniste // The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. – Manchester Uni. Press, 1985. – 247 p.
5. Biber D. Compressed noun-phrase structures in newspaper discourse. The competing demands of popularization vs. economy Text / D.Biber. - In: Aitchison & Lewis (eds.), 2003. - P. 169-181.

LINGUACULTURAL PECULIARITIES OF A PRAISING BOOK REVIEW AS A GENRE OF LAUDATORY DISCOURSE

(on the data of the English language)

M.D. Ryzhikova

Crimean Federal University, Simferopol

The article proves attributing a praising book review to a genre of laudatory discourse. The types of such reviews and their structure are investigated. Some linguacultural and discourse characteristics are analyzed. The speaker, the recipient, the communicative purpose and strategies are pointed out.

Key words: *a praising book review, laudatory discourse, laudation, linguacultural peculiarities, discourse characteristics.*

Об авторе:

РЫЖИКОВА Марина Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка, литературы и социолингвистики Крымского федерального университета, *e-mail:* marinaryzhikova@yandex.ru.

УДК 81

ДИСКУРС ПРЕЗЕНТАЦИИ НОВОГО ПРОДУКТА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА

Н.В. Арнова

Владимирский государственный университет, Владимир

В статье ставится задача выявить особенности типологии дискурса презентации нового продукта, а также обозначить основные отличия дискурса презентации нового продукта от рекламного дискурса.

Ключевые слова: дискурс, прагматика, коммуникация, аргументация.

Публичное выступление может представлять в различных контекстах и дискурсах, таких как, например выступление полководца перед армией, политика перед избирателями, производителя перед потенциальными покупателями и т.д. От ораторских способностей выступающего напрямую зависит реализация прагматического воздействия на аудиторию. Важность успеха реализации подобного воздействия не вызывает сомнения, именно поэтому постулаты успешного коммуникативного взаимодействия изучались ещё во времена античности и нашли своё отражение в такой науке как риторика. Ещё Аристотелем была предложена классическая теория композиционного построения речи, которая основывается на трёх способах воздействия на аудиторию и имеет трёхчастное построение:

1. «Этос» – начало. Основная задача – завоевать доверие слушателя.
2. «Логос» – середина речи. Включает раскрытие главных положений.
3. «Пафос» – конец речи. Выражается побуждение аудитории к решению задач.

Характер речи, базирующейся на «этосе», имеет одну преобладающую функцию – вызывать у аудитории доверие, прежде чем слушатели примут логические доводы говорящего («логос») и его апелляцию к их чувствам («пафос»). Аристотель считал, что оратор, который звучит доверительно, доброжелательно, кажется честным и умным, часто получает поддержку аудитории, даже вне зависимости от содержательной стороны его выступления. Если же абсолютная точность или верность суждения недостижимы и мнения разделились, то такой оратор также почти всегда вызывает доверие аудитории и уверенность в правдивости его слов [Аристотель 1978]. Однако следует отметить, что ряд социально-политических изменений и развитие риторической теории привели к смещению фокуса создателя текста на его получателя. Теперь этос в первую очередь связывают со слушателем и аудиторией. В современной ораторской речи этос определяется конкретной ситуацией общения и в то же время является отражением культуры социума [Фрейдина 2005: 29].

Отсюда следует, что при анализе силы прагматического воздействия речи на аудиторию следует учитывать такие факторы как возрастные осо-

бенности аудитории; гендерная принадлежность; социальная и профессиональная принадлежность; особенности интеллектуального, эстетического, этического и эмоционального развития слушателей; национальный и профессиональный состав аудитории. Важно заметить, что анализ по этим параметрам должен быть применён не только по отношению к аудитории, но и по отношению к самому выступающему, так как симметричность или асимметричность оратора по отношению к аудитории по социальным, профессиональным и другим параметрам также может влиять на успех выступления [Чикилёва 2002: 7].

Прагматика обращается к речевой деятельности и к её продукту – связанному тексту, дискурсу. Под дискурсом понимается текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, в совокупности с социальными, культурно-историческими, психологическими и другими факторами [Чернявская 2005]. В нашем исследовании мы принимаем определение дискурса, которое приводится в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», т.е. трактуем дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивный процесс). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь»» [ЛЭС 1990: 136].

Категории дискурс, текст и речь давно являются предметом дискуссии, вызывая постоянный интерес. Иногда эти понятия разграничивают по оппозиции *письменный текст/устный дискурс*.

Некоторые исследователи предлагают разграничение дискурс-анализа, (объектом которого должна быть только устная речь) и лингвистики - (письменного) текста. Однако в целом ряде случаев такой подход не является объективным. Например, презентацию можно одновременно рассматривать как письменный и устный текст, так как речь является подготовленной. По своей форме презентация является монологом, но она включает в себя апеллятивность. Цель презентации может быть достигнута лишь в случае восприятия её аудиторией, что достигается при условии диалога между оратором и аудиторией.

Согласно Е.И. Шейгал, любой дискурс характеризуется следующими коммуникативно-функциональными параметрами:

1. Предельность и одновременно отсутствие строгих структурных ограничений. Дискурс может включать в себя любое количество и перечень единиц речевой деятельности: от последовательности двух и более речевых актов до множества событий;

2. Системность, заключающаяся в соблюдении закономерностей продуцирования любого дискурса и его составляющих регулярными способа-

ми речевой деятельности (семантическими, прагматическими, синтаксическими);

3. Функциональная завершённость и коммуникативная определённость конкретного дискурса. Этот параметр собственно деятельностный (функциональный) и служит основным смыслоразличительным в реальной коммуникации и научно-исследовательской практике критерием перехода единиц речевой деятельности в конкретный дискурс языковой личности [Шейгал 2004: 16].

Следует отметить, что в нашем исследовании мы используем термин «дискурс презентации нового продукта» как синоним термину «ораторская речь» и рассматриваем его как совокупность текстов, относящихся к сфере устных презентаций, которая охватывает адресата сообщения, адресанта и само сообщение, а также является отражением уровня социального и культурного развития общества.

Согласно А.Д. Беловой к основным видам аргументативного дискурса следует отнести: политический дискурс, юридический дискурс, академический дискурс, рекламный дискурс, бытовой дискурс, производственный дискурс.

Всех их объединяет целеустановка в период речевого воздействия на реципиента – убедить адресата в правильности своей позиции или, по крайней мере, отстоять её. Однако соотношение логического и психологического, рационального и эмоционального, вербального и невербального в видах аргументативного дискурса варьируется. Фактор спонтанности/подготовленности выступает в роли регламентирующего для аргументации наряду с исторически оформившимися особенностями речевой практики в соответствующих сферах деятельности.

Подготовленность аргументации означает либо тщательную подготовку к коммуникации с учётом всей специфики ситуации, что позволяет говорящему максимально рационализировать, логизировать свою речь, либо обозначенность предмета аргументации и социальную регламентированность ситуации, заставляющую субъекта придерживаться определённой речевой модели. Спонтанная аргументация ввиду моментальности своего возникновения, незапланированности, непредсказуемости, оказывается под сильным влиянием психологических факторов, и содержит эмотивность в качестве обязательного конституента [Белова 1997: 153].

На наш взгляд дискурс презентации нового продукта также является разновидностью аргументативного дискурса и поначалу может быть принят за рекламный дискурс. Следует заметить, что рекламный дискурс является самым «молодым» среди видов аргументативного. Его отличительной особенностью является широкое использование невербальных элементов коммуникации, параграфемии, цветового символизма, способных в современной рекламе полностью вытеснить язык. В аргументировании мало логики, более значима апелляция к системе ценностей, к эмоциям, а пото-

му навязывание товаров и услуг, особенно в немногословных текстах, напоминает больше внушение, чем убеждение. Поэтому мы считаем необходимым провести границу между понятием «дискурс презентации нового продукта» и «рекламный дискурс». Несмотря на то, что оба дискурса имеют одинаковую конечную цель, а именно, сделать так, чтобы продукт в конечном итоге был выбран потребителем, они существенно различаются по форме и содержанию. В Таблице 1 указаны некоторые параметры, анализ которых говорит о различии данных видов дискурса.

Таблица 1

Параметр	Дискурс презентации нового продукта	Рекламный дискурс
Временные параметры (длительность)	Более 15 мин.	Менее 5 мин.
Новизна концепции	Высокий уровень новизны	Низкий уровень новизны (новым может быть бренд, но не сама концепция продукта)
Уровень силы персуазивного воздействия	От среднего до высокого	От высокого до агрессивного

Исходя из приведённой таблицы, можно сделать вывод, что в способе подачи информации в рамках презентации заключается амбивалентность эксплицитности данного дискурса, так как оратор обозначает все достоинства продукта, но в то же самое время не призывает приобрести его напрямую. Отсюда можно сделать вывод, что, презентация нового продукта является промежуточным звеном между его непосредственным изобретением и рекламой, а, следовательно, не является рекламным дискурсом.

Таким образом, можно составить следующую типологию дискурса презентации нового продукта:

По сфере: научный, деловой.

По интенции: информационный, интерпретационный, инструментальный (директивный, аргументативный).

Стратегические типы:

- 1) комплементарный (восполняет дефицит информации);
- 2) компетитивный (связан с конкуренцией мнений);
- 3) координативный (координация действий коммуникантов для достижения определённого перлокутивного эффекта).

Устная форма презентации является специфическим жанром публичных выступлений, так как представляет собой результат сочетания двух разновидностей языка – устной и письменной. Более того, абсолютное большинство устных презентаций, проводимых в настоящее время, сопровождается фото – и/или видеорядом, что, несомненно, оказывает дополнительное воздействие на аудиторию. В настоящее время представляется необходимым выявление средств воздействия каждой из имеющихся разновидностей языка (устной и письменной) в сочетании с экстралингвистическими

факторами, такими как невербальное поведение и визуальное сопровождение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Риторика: Античные историки / Аристотель. – М., 1978. – 167 с.
2. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации / А.Д. Белова. – Киев: Киевский ун-т им. Т.Шевченко, 1997. – 300 с.
3. Фрейдина Е.Л. Риторическая функция просодии (на материале британской академической публичной речи): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Е.Л. Фрейдина; Московск. пед. гос. ун-т. – М.[б.и.], 2005. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Чернявская В.Е. Когнитивная лингвистика и текст: необходимо ли новое определение текстуальности / В.Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – №2. – С 77-83.
5. Чикилёва Л.С. Прагматический аспект в публичной речи: Учебное пособие для студ. ф-тов иностр. языков/ Л.С. Чикилёва. – Бирск. 2002. – 193 с.
6. Шейгал Е.А. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. 328 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

NEW PRODUCT PRESENTATION DISCOURSE AS A KIND OF ARGUMENTATIVE DISCOURSE

N.V. Arnova

Vladimir State University, Vladimir

The article seeks to reveal the features of typology of presentation of a new product discourse, as well as to identify the main differences between presentation of a new product discourse from argumentative discourse.

Key words: discourse, pragmatics, communication, argumentation.

Об авторе:

АРНОВА Наталья Викторовна – аспирант кафедры английского языка Владимирского государственного университета, *e-mail:* nataliaarnova @ gmail.com.

УДК 81

НЕИЗМЕНЯЕМЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

(к истории вопроса)

Т.Б. Астен

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье освящается вопрос об образовании нового класса слов в русском языке, называемых аналит-прилагательными.

Ключевые слова: аналит-прилагательные, несклоняемые прилагательные, неизменяемые атрибуты, категориальные признаки частей речи, грамматическая полифункциональность.

Появление в русском литературном языке слов типа *беж, массака, бордо*, которые можно квалифицировать как неизменяемые прилагатель-

ysis of the structural composition of migrants, highlights the main aspects of the language, the difficulties of language adaptation and communication of foreigners in Germany.

Key words: *population, migrants, immigrants, displaced persons, foreigners, language level, language skills, linguistic aspects, communication, adaptation.*

Об авторах:

МОНАХОВА Галина Николаевна – доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail:* g.n.monahova@yandex.ru.

ЗУЕВА Екатерина Петровна – доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail:* ekaterina_zueva@mail.ru.

УДК 81'367

ИМПЕРАТИВ КАК ОДНОСЛОВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ И «ПЕРВОСЛОВО»

И.М. Некрасова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье представлена точка зрения на императив как однословное высказывание с апеллятивной функцией, органической принадлежностью которого являются интонация и жесты. Семантические и формальные особенности императива позволяют рассматривать его в качестве «первослова» вербальной коммуникации в онто- и филогенезе.

Ключевые слова: *императив, однословное высказывание, слово-предложение, онтогенез, глоттогенез, кинетический язык, речевой акт, интонация, каузация.*

Проблема императива соотносится с основополагающей дихотомией лингвистики язык : речь, и, соответственно, предложение : высказывание. Традиционно грамматики рассматривают императив как формы повелительного наклонения, т.е. морфологическую категорию, находящуюся «на периферии глагольной системы»; при этом отмечается исключительно важная роль интонации: «В системе повелительного наклонения интонация является органической принадлежностью глагольных форм. Вне этой интонации повелительного наклонения не существует» [Виноградов 1972: 205]. «Письменная речь не располагает возможностями передавать разнообразие этих интонаций, вследствие чего нередко на письме повелительное наклонение лишено той конкретности в выражении волеизъявления, какая свойственна ему в устной речи» [Гвоздев 1967: 326]. Примеры типа *Пойдем! Обратите внимание!* рассматриваются одновременно как грамматическая форма глагола и разновидность предложения. Хотя современная синтаксическая наука последовательно разграничивает предложение как

единицу языка (предмет конструктивного синтаксиса) и высказывание как единицу речи, ситуация с императивом в грамматиках русского языка не изменилась [Русская корпусная грамматика <http>].

Вместе с тем, существует точка зрения на императив как повелительные *предложения*, вовлеченные в коммуникативную ситуацию: «приказы и предписания отдаются непосредственно слушающему» [Лайонз 1978: 325]. Была высказана идея «вывести» повелительное наклонение из системы наклонений и выделить его в особую категорию императива [Храковский 2002].

В [Некрасова 2008] императив рассматривается как однокомпонентное (коммуникативно неделимое) высказывание (ОВ), наряду с междометиями, экзистенциональными предложениями, вокативами, фразами речевого этикета и др., которые широко представлены в английском, немецком, русском и др. языках. Как и другие ОВ, императив представляет собой целостный коммуникативный акт, ситуативно обусловлен, а его формой выражения предикативности служит соответствующая интонация завершенности. В [Некрасова 2013] отмечалась специфика ОВ как единицы, совпадающей по форме – со словом, а по функции – с предложением, что позволяет, минуя стадию комбинации языковых единиц, сокращать речемыслительный процесс. Выявленные признаки, характеризующие императив как универсальную единицу коммуникации, представленную в языках различного типа, вплотную подводят к вопросу о происхождении и развитии языка.

Долгое время «первобытный язык» считался областью общих предположений и гипотез; в книге «Язык: лингвистическое введение в историю» Ж. Вандриес утверждает абсолютную невозможность реконструировать не только процесс происхождения языка, но и начальные этапы его развития [Вандриес 1937]. Однако во второй половине XX века исследования в области физиологии, социологии, психологии, психолингвистики и др. областях науки помогли приближенно восстановить основные этапы развития первобытной речи. В работе речь пойдет об императиве как типизированной форме ОВ, которая с наибольшей вероятностью восходит к древнему состоянию языка; учитывая междисциплинарный характер проблемы, в статье использованы идеи философии антропогенеза, данные исследований детской речи, а также социально-исторические факторы, обусловившие переход от сигнальных систем животных к человеческому языку.

Начиная с эпохи античности, языковеды и философы связывали возникновение языка с появлением первых слов в устах ребенка. «Что у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности, доказывается тем, что <...> все дети при различных обстоятельствах начинают говорить и понимать внутри примерно одинаковых возрастных пределов» [Гумбольдт 1984: 78-79]. Идея взаимосвязи становления языка в онто- и филогенезе стала особенно актуальной на фоне эво-

люционной теории происхождения человека и биогенетического закона Э. Геккеля. Психолингвистика располагает обширным материалом в области становления детской речи (ДР) на базе языков различных языковых семей, при этом достаточно четко описываются основные этапы её формирования. Разумеется, развитие языковой способности в онтогенезе лишь в какой-то степени аналогично становлению «первобытного языка», однако в целом этот процесс имеет определенную направленность.

Первые детские слова появляются в начале второго года жизни, который считается дограмматическим этапом освоения языка. По форме они представляют собой *слова-предложения*. Остановимся на основных признаках, составляющих их специфику.

Во-первых, они имеют очень неопределенные, расплывчатые значения, что является следствием диффузного мышления ребенка – этот признак называют сверхгенерализация. Характерные примеры приводит в своей монографии А.Н. Гвоздев: «...ребенок, указывая на карандаш, называет его п'ис'и (пиши), но также, требуя, чтобы ему рисовали, употребляет то же слово: п'ис'и. Названия знакомых лиц употребляются для указания на этих лиц, например: т'от'а (вот тетя), а также для указания на принадлежащие им вещи: т'от'а (вот тетина корзина). Таким образом, эти первые слова являются аморфными словами-корнями» [Гвоздев 1961: 337].

Во-вторых, они представляют собой целостный коммуникативный акт: «Первые детские «слова» по своему смыслу больше похожи на такие слова, как русск. *брысь! давай-давай* и им подобные: они относятся не к отдельному объекту, действию или состоянию, а к ситуации, мыслимой как целое» [Фрумкина 2001: 107].

В-третьих, наблюдается синхронность в развитии жестовой и языковой коммуникации ребенка в возрасте 9-12 месяцев. К этому времени он начинает воспринимать других людей как целенаправленно действующих субъектов и вступает с ними во взаимодействие [Томаселло 2011: 148]. Считается, что есть две причины, которые побуждают младенцев использовать указательные жесты: «ребенок либо указывает на что-то, чтобы попросить (требование – протоимператив), либо хочет поделиться с окружающими своими ожиданиями и эмоциями (высказывание-протодекларатив)» [Томаселло 2011: 107]. По-видимому, жестовое сопровождение является также следствием полисемантической слова-предложения.

В-четвертых, в «первослове» невозможно провести четкого разграничения между синтаксисом и семантикой. Этап слов-предложений соответствует первой коммуникативной системе, по Н.И. Жинкину, в которой алфавит «языка» совпадает с «высказываниями», однозначно соответствующими ситуации.

Что касается становления первобытного языка, то многие исследователи называют «слово-предложение» формой его выражения. В разработанной И.И. Мещаниновым синтаксической типологии инкорпорация, или

«слово-предложение», является первой стадией развития синтаксической структуры предложения [Мещанинов 1975: 296]. По мнению Мещанинова, то инкорпорирование, которое дошло до нас по материалам живых языков, оказывается уже в значительной степени развитым, и представляет собой, как правило, неполную, или частичную инкорпорацию.

Известный российский философ Ф.И. Гиренок рассматривает первослово как результат компрессии коллективной галлюцинации, или «уже-сознания»; его «можно использовать в любой ситуации и всякий раз по-новому, в зависимости от невербальных и вообще незнаковых элементов ситуации» [Гиренок 2012: 86]. Подтверждением тому служит факт палеолингвистики: «древнейшие корни оказываются полисемантическими – целыми семантическими пучками, т.е. одно «слово» было связано с несколькими разнородными «вещами» [Поршнева [http](http://)].

«Очевидно, дитя и первобытный человек не могут иметь в своем языке предложения уже потому, что не знают ни падежей, ни лиц глагола, что говорят только отдельными словами <...>. Первое слово есть уже предложение. Оно не могло существовать в живой речи в том виде, составляющем уже результат научного анализа, в каком встречается в словаре» [Потебня 1989: 133-134]. Первообразное высказывание представляло собой «слово-монолит», недифференцированное ни в семантическом, ни в формальном отношении и неразложимое на отдельные элементы. «В первослове еще не действует синтагма, линейная упорядоченность звуков. В нем не работает принцип языковой матрешки: нет звуков, составляющих морфему, нет слов, которые состоят из морфем. Нет предложений и текстов. Ничего этого нет, а слово есть» [Гиренок 2012: 91]. Таким образом, первобытное «слово-предложение» характеризуется признаками, аналогичными однословному высказыванию ребенка.

Большинство исследователей глоттогенеза склоняются к тому, что древнейшим «словом-предложением» был *глагол в форме императива*. Даже в языках, обладающих формами словоизменения глагола, форма повелительного наклонения нередко тождественна основе, ср. *Дай!* (рус.) *Nimm!* (нем.) или совпадает с формой инфинитива: *Стоять!* (рус.) *Stand up!* (англ.) *Aufstehen!* (нем.). «Из этого факта многие лингвисты делают вывод, что наиболее «элементарной» функцией языка является выражение приказов, а не утверждений» [Лайонз 1978: 325]. «Именно императив отличается наибольшей конкретностью, привязанностью к ситуации, а также аффективностью, что сближает его с древнейшими типами речи – выкриками-призывами» [Левицкий 1995: 32].

В исследовании Б.Ф. Поршнева, выполненном на стыке философии антропогенеза, палеопсихологии и физиологии нервной деятельности, убедительно представлена теория интердикции как качественно нового способа сигнального воздействия, который послужил толчком к формированию второй сигнальной системы и, в конечном итоге, вытолкнул неантропа из

зоологического режима развития в социальный. Исследования речевых зон головного мозга и афазии свидетельствуют о том, что «глагольная фаза второй сигнальной системы («нижнелобная» и «нижнетеменная») оказывается старше, чем предметно-отнесенная («височная»)», иначе говоря, «глаголы древнее и первичнее, чем существительные» [Поршнева [http](#)]. Принимая во внимание интердикцию как запрещение или побуждение к действию, древнейшей функцией глагола должна считаться повелительная. Эту гипотезу Поршнева иллюстрирует следующим образом: «повелительная функция может быть осуществлена не только повелительным наклонением (например, *начинайте!*), но и инфинитивом (*начинать!*), и разными временами – прошедшим (*начали!*), настоящим (*начинаем!*) и будущим (*начнем!*), даже отглагольным существительным (*начало!*). Словно бы все глагольные формы позже разветвились из этого общего функционального корня. И даже множество существительных употребляется в смысле требования какого-либо действия или его запрещения: «огонь!» (стрелять!), «свет!» (зажечь), «занавес!» (опустить), «руки!» (убрать, отстранить) [Поршнева [http](#)].

Добавим к этому сделанное нами наблюдение, что не только существительные, но и представители других классов слов, функционирующие как ОВ, могут употребляться в императивной функции, образуя целые синонимические ряды, ср.:

- *Молчать! Тс! Тише! Тишина в зале!*
- *Schweigen! Pst! Ruhig! Ruhe!*
- *Shut up! Be quiet! Hush! Silence!*

Исследователи детской речи также обращают внимание на доминирующую роль однословных предложений-требований (повелений). «Видимо, необходимость волеизъявления, направления команды к адресату сообщения и является той определяющей силой, которая вызвала к жизни простейший, генетически исходный акт коммуникации» [Якушин 1984: 93].

В современном русском языке, помимо императива глагола, сохранились особые повелительные слова типа *ну-ка*, *пусть*, *давай*. Пешковский также указывает на слово *На!* как «оригинальное слово совершенно первобытного типа», тесно связанное с жестом. «*На!* – не значит просто *возьми* <...> потому что, если книга лежит на столе и я хочу, чтобы мой собеседник её взял, я не могу просто сказать *На книгу!*, а я должен *в з я т ь* книгу в руки и протянуть ему. Это слово принадлежит как будто бы не современному языку, а той гипотетической эпохе в развитии языка, когда каждый речевой акт должен был сопровождаться жестом и составлял лишь часть этого общего жесто-речевого социального знака» [Пешковский 1956: 167-168].

Жестовый, или кинетический язык считается более древним, доречевым видом коммуникации. Параллельное использование жестов и языковых

знаков, особенно на стадии становления человеческой речи, отмечают многие ученые; это связано, прежде всего, с семантической диффузностью первых слов-предложений, о которой шла речь выше. Особая роль отводится при этом указательному жесту как способу связи словесного знака и обозначаемого им предмета [Поршнев [http](#)]. Будучи сугубо формой человеческой коммуникации, дейктический жест предполагает «способность понимать намерение и создавать общий смысловой контекст», включающий совместный опыт (*common ground*) и общие культурные представления; эта способность логически первична по отношению к языковому коду [Томаселло 2011: 29, 68].

Сделаем выводы. ОВ-требование в ДР и первослово-императив характеризуются следующими признаками: 1) семантическая диффузность; 2) коммуникативная целостность; 3) формальная неразложимость; 4) ситуативность и вовлеченность в общий смысловой контекст с адресатом; 5) интонационная оформленность; 6) сопровождение дейктическим жестом; 7) типологическая универсальность.

В заключение вернемся к императиву как ОВ в живых языках /языке взрослого и кратко рассмотрим его формальные и семантические особенности.

Обособление императива от других наклонений глагола связано с его формой, а именно, с отсутствием актанта-подлежащего и, как следствие, с интонационным способом выражения предикативности. Структура императивного высказывания обусловлена функцией, которую оно призвано выполнять в условиях речевого акта: функция призыва, обращения к слушающему (*Apellfunktion* по К. Бюлеру, осуществляемая знаками-сигналами). Иначе говоря, форма императива выражает намерение говорящего каузировать некоторое действие другого участника речевой ситуации. «Каузация является центральным компонентом семантики императива» [Русская корпусная грамматика [http](#)]. Как всякий знак-сигнал, императивное ОВ требует от адресата ответной реакции-действия, что сближает его, по теории речевых актов, с высказыванием-перформативом.

Лингвисты единодушно отмечают факт семантической неоднородности императива. В типологическом исследовании [Храковский 2002], проведенном на материале 130 языков, описывается около 30 частных значений императива. К наиболее распространенным семантическим подтипам относят приказ, призыв, просьбу, разрешение, прохибитив (запрет), превентив (предупреждение), предписание, угрозу и т.п. «Интерпретация конкретного употребления императива зависит от интонации, контекста, прагматических факторов» [Русская корпусная грамматика [http](#)].

Особая роль в толковании семантики императива приписывается интонации: «*Приходи!*, сказанное с интонацией мольбы, означает то же самое, что *Я умоляю тебя прийти*; *Приходи!*, сказанное с интонацией приказа, означает... *Я приказываю тебе прийти*; *Приходи!*, сказанное с интонацией

совета, означает... *Я советую тебе прийти* и т.д.» [Вежбицка 1985: 256].

В исследованиях по невербальной семиотике подчеркивается, что приказы, убеждения, просьбы и др. императивные речевые акты часто сопровождаются жестами, которые выполняют «функцию регулирования и управления вербальным поведением слушающего» [Крейдлин 2002: 75-76]. При этом используется не только дейктический жест, но и движение сверху вниз, которое интерпретируется как идея ограничения на свободу волеизъявления адресата [Гришина [http](http://)].

Итак, императивное высказывание сохраняет свои специфические черты, свойственные ему на стадии становления в онто- и филогенезе. «Язык – это последний живой свидетель давно минувших лет. Больше спрашивать не у кого. Память языка позволяет вернуться к тому, что было» [Гиренок 2012: 151].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вандриес Ж. Язык: лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес / Примеч. П.С. Кузнецова; под ред. и с предисл. Р.О. Шор. – М.: гос. соц.-эконом. изд-во, 1937. – 410 с.
2. Вежбицка А. Речевые акты / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 251-275.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – 2-е изд. – М., 1972.
4. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык / А.Н. Гвоздев. – Ч. I. – М.: Просвещение, 1967. – 432 с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1961. – 470 с.
6. Гиренок Ф.И. Абсурд и речь. Антропология воображаемого / Ф.И. Гиренок. – М.: Академический проект, 2012. – 237 с.
7. Гришина Е.А. Жесты и прагматические характеристики высказывания [Электронный ресурс] / Е.А. Гришина. – URL: <http://www.philol.msu.ru>.
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон. Гумбольдт. – М.: «Прогресс», 1984. – 400 с.
9. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литер. обозрение, 2002. – 592 с.
10. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. – М.: Прогресс, 1978. – 543 с.
11. Левицкий Ю.А. От высказывания – к предложению. От предложения – к высказыванию / Ю.А. Левицкий. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1995. – 196 с.
12. Мещанинов И.И. Проблемы развития языка / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука, 1975. – 352 с.
13. Некрасова И.М. Однословные высказывания в свете сравнительной типологии / И.М. Некрасова // Актуальные направления современной лингвистики. Сборник мат-лов межд. научн. конф. «Иностранные языки и литературы: актуальные проблемы образования и науки». – Пермь: ПГУ, 2008. – С. 69-72.
14. Некрасова И.М. Однокомпонентное высказывание: слово или предложение? / И.М. Некрасова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сб. науч. трудов. – Вып. 22. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. ISSN 2306-2282. – С.206-215.
15. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. –

- М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
16. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории [Электронный ресурс] / Поршнева Б.Ф. – М. 1974. – URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/porshnev_o/default.aspx
 17. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня // А.А. Потебня Слово и миф // Из истории отечественной философской мысли / Сост. А.Л.Топоркова. – М.: Изд-во Правда, 1989.
 18. Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс] – URL: <http://rusgram.ru/Императив>.
 19. Томаселло М. Истоки человеческого общения / М. Томаселло. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 323 с.
 20. Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М.Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
 21. Храковский В.С. Семантика и типология императива. Русский императив / В.С. Храковский, А.П. Володин. – М.: Изд-во Эдиториал УРСС, 2002. – 272 с.
 22. Якушин Б.В. Гипотезы о происхождении языка / Б.В. Якушин. – М.: Наука, 1984. – 136 с.

THE IMPERATIVE AS A ONE-COMPONENT-PHRASE AND A PROTO-WORD

I.M. Nekrasova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article considers the imperative as one-component-phrase with the appeal-function, inseparable from the intonation and gestures. Due to its formal and semantic peculiarities it can be regarded as proto-word of the verbal communication related to both the process of language development in human life and the origin of speech in *Homo Sapiens*.

Key words: *imperative, one-component-phrase, proto-word, language development, origin of speech in Homo Sapiens, intonation, gestures, speech act.*

Об авторе:

НЕКРАСОВА Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail*: nekrasova142008@yandex.ru.

Об авторе:

ХАЙРУЛЛИНА Мария Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков Национального исследовательского Южно-Уральского государственного университета, *e-mail*: maria.bmv13@yandex.ru

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Д.С. Чайникова, Т.Н. Лисицына

Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск

В статье рассматриваются теоретические аспекты использования театрализации в обучении иностранным языкам в школе, в частности раскрываются преимущества театрализации, доказывається актуальность ее использования в современных условиях.

Ключевые слова: театрализация, преимущества использования приемов театрализации, обучение иностранным языкам, креативность, мотивация.

В условиях глобализации общества и современной парадигмы образования ведущую роль играет английский язык, как средство универсальной межкультурной коммуникации. «Изменение социокультурного контекста обучения иностранным языкам, начавшееся в России в 90-е гг. XX столетия, существенно повлияло на изменение целей и содержания языкового образования» [Комарова 2014: 41]. Практическое владение иностранным языком в современном глобализованном обществе стало императивом времени.

Однако в системе российского образования наблюдается ряд «общедидактических и методических противоречий» [Баграмова 2014: 161], которые создают объективные трудности как учителям, так и учащимся как в обучении, так и, соответственно, в овладении иностранным языком. Мы же обозначим только частные противоречия, которые лежат в основе учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в условиях средней общеобразовательной школы, и препятствуют более эффективному и продуктивному овладению/обучению иностранным языкам:

- недостаточное количество учебных/аудиторных часов и высокие требования образовательного стандарта/программ по иностранным языкам;
- необходимость мотивации к изучению иностранного языка и ее отсутствием у многих учащихся в силу низкого результата, отсутствия естественной иноязычной среды, отсутствия перспективы «живого» использования иностранного языка в реальных жизненных ситуациях, также снижение мотивации к обучению в целом отмечается в оп-

ределенном школьном возрасте, что обусловлено психолого-возрастными особенностями личности учащихся.

Преодолеть указанные противоречия помогает внеклассная работа по иностранным языкам, а в ее рамках – приемы театрализации, которые также способствуют достижению основной цели обучения иностранным языкам в современном обществе – формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако в условиях мульти/поликультурного общества, в условиях формирования поликультурной личности и в связи с социокультурными изменениями в обществе перед учителями иностранного языка ставится задача не только формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и социолингвистической адаптации учащихся, а также поддержания и развития их коммуникативного и творческого потенциала. Важным условием при обучении учащихся иностранному языку в целом и иноязычному говорению, в частности, является создание учебно-речевых ситуаций, близких к естественным ситуациям общения, а также мотивация учащихся к изучению иностранного языка. И, несмотря на стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, всеобщую компьютеризацию общества, приемы театрализации играют здесь большую роль. В современных условиях организации учебно-воспитательного процесса большинство учителей перестало использовать приемы театрализации, увлекшись использованием компьютерных технологий. Как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, а также практический опыт работы в средней общеобразовательной школе, учителя «почти не применяют в своей педагогической практике методы, ориентированные на работу не левого, логического, а правого полушария, полушария чувств и эмоций, не взирая на давно доказанный психологами факт, что учебный материал будет усваиваться быстрее и эффективнее, если он вызывает определенное эмоциональное сопереживание у обучающихся» [Шабалина 2014: 246]. Именно приемы театрализации (драматизации) способствуют воздействию на эмоциональную составляющую участников учебно-воспитательного процесса.

В данной статье нами будет рассмотрен вопрос об использовании приемов театрализации в обучении иностранным языкам в рамках организации внеклассной работы в средней общеобразовательной школе. Выбор театрализации в качестве методического приема обусловлен следующими факторами:

- театрализация способствует созданию учебно-речевых ситуаций, близких к естественным ситуациям общения;
- помогает снять трудности психологического характера, способствует созданию комфортной атмосферы для учащихся, созданию дружеской обстановки, помогает преодолеть пассивность и стеснительность многих обучающихся;

- повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, что особенно актуально при переходе от младшего к среднему школьному возрасту, когда мотивация учащихся к учебе в целом снижается;
- способствует формированию ассоциативного мышления, памяти, воображения, внимания, навыков общения в коллективе, творческой инициативы учащихся;
- способствует лучшему запоминанию и усвоению речевых образцов, более эффективному формированию лексико-грамматических навыков (на этапе автоматизации), расширению лексического запаса, развитию умений монологической и диалогической речи;
- обеспечивает возможность мультисенсорного, кинестического восприятия изучаемого материала на любом уровне обучения английскому языку;
- способствует воспитанию активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову (тексту) через подготовку и постановку спектаклей.

На данном этапе нашего исследования мы рассматриваем театрализацию и драматизацию в качестве синонимов, хотя, возможно, в дальнейшем нами будут выявлены различия в определении театрализации и драматизации как методических приемов. Тем не менее, в настоящей статье мы вслед за А.В.Коньшевой понимаем театрализацию/драматизацию, как «креативное использование устной и письменной речи на основе художественного произведения» [Коньшева 2008: 48].

Как известно, театрализация не является инновационным приемом ни в методике обучения иностранным языкам, ни тем более в педагогике. Этот вид учебной деятельности как средство передачи знаний и воспитания детей и юношества в форме коллективной игры высоко ценился в России еще с конца XVII-начала XVIII века. В конце XIX-начале XX века в отечественной педагогике театр относят к важнейшему элементу нравственного и художественно-эстетического воспитания. В конце 1970-х – начале 1980-х годов театральными приемами, упражнениями и методиками заинтересовались педагогические вузы. В.М.Букатов разработал «социо-игровой стиль» обучения, в который объединил «артестизм педагогического труда» с «социо-игровой педагогикой» [Букатов 1991: 149].

С 80-х годов XX века и по настоящее время возрастает интерес к использованию приемов театрализации в учебно-воспитательном /образовательном процессе как к средству развития личности и повышению качества образования, что особенно актуально в школьных условиях обучения, конкретно, в 5-х классах средней общеобразовательной школы.

Выбор 5-классников для нашего исследования обусловлен следующими факторами:

- практическим опытом работы в 5-х классах средней общеобразовательной школы;
- благоприятными психолого-возрастными особенностями учащихся

5-х классов, а именно: достаточно высокой мотивацией к учебе, желанием играть, интересом к инсценировкам, желанием «примерить на себя» различные роли, отсутствием стеснительности и боязни как сделать ошибку, так и быть (на сцене) перед достаточно большим количеством людей/зрителей.

Таким образом, применяя на уроках английского языка при обучении говорению приемы театрализации, учащиеся получают более широкие возможности развития навыков диалогической, монологической речи и речемыслительных способностей. Театрализация также играет большую роль в эстетическом и культурном воспитании школьников, что, в свою очередь, всегда было и остается одним из важнейших и необходимых факторов воспитания и формирования современного образованного человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова Н.В. Основные направления методики обучения иностранным языкам на современном этапе / Н.В.Баграмова, А.В.Соломина // Проблемы современной филологии и лингводидактики: Сборн. научн. трудов. – Вып.6. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2014. – С.156-166.
2. Букатов В.М. Театрализация «теория действий» - школьной дидактике / Букатов В.М.// Современные подходы к теории эстетического воспитания: (Мат-лы и тезисы Буровских чтений). – М., 1999. – 148-150 с.
3. Комарова Ю.А. Языковое образование 21 века: перспективы развития/ Ю.А. Комарова // Языковое и культурное взаимодействие в условиях Арктического региона: материалы международной конференции, 23-25 сентября 2014г. / Ред. Н.И. Курганова (отв.ред), С.А. Виноградова, Е.А. Тюркан. – Мурманск: МГГУ, 2014. – С.41-49.
4. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В.Конышева. – СПб.: КАРО, 2008. – 187 с.
5. Шабалина С.В. Взаимосвязанное обучение иноязычным видам речевой деятельности на основе метода драматизации / С.В. Шабалина // Языковые и культурные контакты: северный вектор: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Архангельск, 26-30 ноября 2012 г.) / Сост. и отв. ред. Л.Ю. Щипицина; Северный (Арктический) федер. ун-т им. М.В.Ломоносова. – Архангельск: ИД САФУ, 2014. – С.246-253.

THEATRICAL TECHNIQUES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

D. S. Chainikova, T.N. Lisitsyna

Murmansk State Humanities University, Murmansk

The purpose of this article is to cover some actual theoretical issues related to the process of teaching foreign languages with theatrical techniques which are popular in a contemporary society and build strong inner motivation of students to study.

Key words: *theatrical techniques, advantages of theatrical techniques in teaching and learning process, creativity, motivation.*

Об авторах:

ЧАЙНИКОВА Дарья Сергеевна – магистрант Социально-гуманитарного института Мурманского государственного гуманитарного университета, *e-mail:* darya.chaynikova@mail.ru

ЛИСИЦЫНА Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского государственного гуманитарного университета, *e-mail*: lisistyna@rambler.ru

УДК 811.1/8: 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

С.А. Шароватова

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет,
Комсомольск-на-Амуре

В статье представлены сведения об опыте организации обучения иностранным языкам в российском неязыковом вузе. Рассмотрены некоторые проблемы межкультурной коммуникации в условиях непрерывного профессионального образования с учетом применения инновационных технологий.

Ключевые слова: непрерывное образование, межкультурная коммуникация, вуз, иностранный язык, инновационные технологии.

This article presents findings from our study on language teaching organization in a Russian nonlinguistic college or university based on the proceedings of international and All-Russian scientific conferences [Владимир 2011, Пермь 2013, Самара 2013, Уфа 2013, Красноярск 2014]. We tried to examine and generalize the universities' experience of language integration into technical education.

Let's start with the problem of introducing higher education multilevel system. Continuing education complexes on the basis of a university's social partnership with local educational institutions of a different level (schools, colleges, technical schools) have been organized with the view of personnel training. The main principle is unity of a university's educational, scientific and innovation processes, and its connection with specific tasks of a region's economic and social development. It is achieved through integrating quite a number of bodies having a different legal status into an innovation infrastructure to realize interaction with industrial enterprises, scientific organizations, educational and business structures.

In terms of the Russian multilevel educational system (undergraduate and specialist studies, magistracy, graduate studies), the essence of language teaching lies in the unity of personality, cultural and professional development processes.

Nowadays the problems of cross-cultural communication are paid great attention to because a large number of Russian students study abroad and have a chance to meet a foreigner in a home country. To avoid conflicts in the process of cross-cultural communication one needs to have substantial knowledge of a

opment of the French language at an early age.

Key words: *early teaching of foreign languages, learning French language to pre-schoolers, games in learning French, learning French in kindergarten.*

Об авторе:

СОКОЛОВА Ольга Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, преподаватель Центра международных экзаменов и тестов по французскому языку Альянс Франсез, *e-mail*: olgalsokol@mail.ru.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
2. 17 bonnes raisons pour les parents d'élèves et les directeurs d'écoles de faire le choix du français [Электронный ресурс] – URL: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/les-actions-pour-la-promotion-du/article/17-bonnes-raisons-pour-les-parents>
3. Denisot H. Super Max 1. Guide pédagogique / H. Denisot. – Paris: Hachette, 2009. – 182 p.
4. Gaonac'h D. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique / D. Gaonac'h. – Paris: Hachette-education, 2006. – 342 p.
5. Vanthier H. L'enseignement aux enfants en classe de langue / H. Vantier. – Paris: CLE International, 2008. – 512 p.

УДК 378.147

ИСХОДНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТИПОЛОГИИ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Н.Г. Соснина, А.А. Горынина

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

В статье раскрывается понятие «профессионально-ориентированная конференция» как средство развития научно-исследовательской компетенции. Определяются философские, общедидактические и частнометодические основания типологии ситуаций профессионально-ориентированной конференции.

Ключевые слова: *научно-исследовательская компетенция, профессионально-ориентированная конференция, типология ситуаций, философские, общедидактические и частнометодические основания типологии.*

Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Сервис100100» предъявляет новые требования к учебным достижениям обучающихся, согласно которым выпускник должен овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями. В контексте нашего исследования дальнейшее рассмотрение получает *научно-исследовательская компетенция и профессионально-ориентированная*

конференция как средство ее развития. Нами была введена научная дефиниция понятия профессионально-ориентированной конференции (ПОК) как последовательности ситуаций проблемного характера, отражающей наиболее актуальные вопросы профессиональной действительности и порождающей личную потребность участников к их решению посредством проведения целенаправленного исследования той или иной профессиональной области с последующим обсуждением полученных результатов в кругу заинтересованных лиц и экспертов с целью формирования у участников научно-исследовательской компетенции, способствующей продуктивной профессиональной деятельности.

Рассмотрим понятие «типология» с целью обоснования необходимости ее создания. Типология (от греч. *týpos* – отпечаток, форма, образец) – это метод научного познания, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка. Типология используется в целях сравнительного изучения существенных признаков, связей, функций, отношении и уровней организации сложных объектов в том случае, когда одна классификация не способна описать их многогранность. Результатом типологии является систематизация классификаций изучаемых объектов, выявляющая их основные закономерности. Под *типологией ситуаций ПОК* в нашем исследовании понимается набор взаимосвязанных рабочих классификаций ситуаций ПОК с целью рассмотрения их содержательного и организационного аспекта.

Исходными положениями создания типологии ситуаций ПОК послужили философские, общедидактические и частнометодические основания.

В качестве общих философских оснований была выбрана теория деятельности. С точки зрения системного подхода деятельность представляет собой взаимодействие субъекта и объекта или двух и более субъектов. В результате в контексте субъект-объектных отношений выделяют *познавательную* и *преобразовательную* деятельность. *Познавательная деятельность* не затрагивает реального существования объекта. В данном случае речь идет об идеальном преобразовании с целью познания его сущности. Таким образом, *познавательная деятельность* – это активность субъекта, направленная на объект, не с целью изменения, а с целью получения знаний об этом объекте [Каган 1974: 58-59]. *Преобразовательная деятельность* – это деятельность, связанная с изменением существующего или созданием нового объекта.

В контексте субъект-субъектных отношений целесообразно выделить коммуникативную деятельность. Общение – коммуникация – по мнению М.С.Кагана, должно рассматриваться как широкая философско-антропологическая проблема, т.к. представляет собой активное взаимодействие субъектов. Акт общения возникает тогда, когда возможно взаимодействие, рассчитанное на активную обратную связь.

Кратко резюмируя изложенную выше классификацию, мы вслед за

М.С. Каганом считаем, что данные виды деятельности существуют лишь теоретически. В действительности все эти виды активно взаимодействуют друг с другом, влияя друг на друга, либо сливаясь в сложные гетерогенные структуры.

Следующим исходным положением философского основания создания типологии ситуаций ПОК послужила теория познания (гносеология). Представляя собой философскую дисциплину, теория познания анализирует не индивидуальные, функционирующие в психике механизмы, позволяющие тому или иному субъекту прийти к определённом познавательному результату, а всеобщие основания, дающие возможность рассматривать этот результат как знание, выражающее реальное, истинное положение вещей.

Центральным понятием традиционной классической гносеологии, по мнению Т.Г. Лешкевич, является гносеологическая цепочка: вопрос – проблема – гипотеза – теория [Лешкевич 2005: 141]. Данная связь иллюстрирует проблемную ситуацию как необходимый этап развития научного познания, фиксирующий «противоречие между старым и новым знанием». Проблемная ситуация демонстрирует несостоятельность прежней стратегии и создает основания для организации нового научного поиска.

В контексте гносеологии проблемные ситуации подразделяются на глобальные и локальные. В нашей работе рассмотрению подлежат локальные проблемные ситуации, возникающие в результате несоответствия теоретической и эмпирической базы. Устранение данного противоречия ведет к разрешению проблемной ситуации.

В историко-философской традиции «проблемность» всегда подразумевает взаимодействие субъекта и объекта, либо субъекта и субъекта. Принимая во внимание философские основания, представляется очевидным выделить локальные проблемные ситуации познания и преобразования в условиях субъект – субъектного взаимодействия.

Однако, в условиях обучения важна не сама по себе ситуация, а возможность ее использования в дидактических целях. В таком случае ситуация как «совокупность обстоятельств» не удовлетворяет данным требованиям. Следовательно, необходимо проанализировать ситуацию с точки зрения обучающей способности. Разделяя мнение Н.И. Непомнящей, П.И. Пидкасистый определяет ситуацию обучения – как «целостное образование, которое включает педагогические условия и деятельность учителя в их единстве, а также деятельность ученика и его субъективную включенность в данную ситуацию» [Пидкасистый 1980: 92].

Идею вовлеченности обучающегося продолжает развивать Е.И. Пассов, definiруя ситуацию как динамичную систему «взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность». Таким образом, определяется следующая структура ситуации

обучения: педагогические условия, деятельность учителя и субъективная включенность ученика.

Теория проблемного обучения добавляет в структуру ситуации «интеллектуальное препятствие», провоцирующее исследовательскую активность обучающегося, что, в свою очередь, и демонстрирует субъективную включенность последнего. Проблемная ситуация, в дефиниции А.М. Матюшкина, представляет собой специфический вид взаимодействия субъекта и объекта, «характеризует определенное психологическое состояние субъекта, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания» [Матюшкин 1972: 32].

В процессе обучения моделируются теоретические и практические проблемные ситуации. Первые направлены на раскрытие общих положений, вторые – на поиск нового способа действия в заданных условиях. Сопоставляя данную классификацию с видами взаимодействия субъекта и объекта в контексте теории деятельности, можно провести определенную аналогию, а именно: познавательные ситуации предполагают теоретическое исследование объекта, а преобразовательные – реальное изменение объекта в заданных условиях.

С точки зрения методики преподавания иностранного языка, любая коммуникативная ситуация носит проблемный характер, что и обеспечивает включенность каждого учащегося в процесс общения. Проблема, конфликт, нарушающий взаимодействие вызывает личностную потребность каждого участника процесса общения привести эту систему в состояние равновесия.

Следует отметить, что процесс обучения иностранному языку протекает в искусственно-созданных коммуникативных условиях. Разработанная нами модель ПОК позволяет приблизить условия общения на уроке к реальным, предоставляя обучающимся возможность почувствовать себя действительными участниками профессиональной коммуникации. В результате определяются условно-коммуникативные и реально-коммуникативные ситуации. Таким образом, рассмотрев исходные основания типологии ситуаций ПОК, выделим следующие ситуаций:

- проблемно-познавательные условно-коммуникативные (1.1.)
- проблемно-познавательные реально-коммуникативные (1.2.)
- проблемно-преобразовательные условно-коммуникативные (2.1.)
- проблемно-преобразовательные реально-коммуникативные (2.2.)

Кратко резюмируя изложенные выше основания для создания типологии ситуаций ПОК, подчеркнем их сложный гетерогенный характер, что обуславливает систему исследовательских заданий, разработанную на основе выделенной типологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. –

- М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 328 с.
2. Лешкевич Т.Г. Философия науки / Т.Г. Лешкевич. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 272 с.
 3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
 4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

**PROFESSIONALLY-ORIENTED
CONFERENCE SITUATIONS TYPOLOGY:
FOUNDATION AND CLASSIFICATION**

N.G. Sosnina, A.A. Gorynina

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

In the article the authors define the notion of 'professionally-oriented conference', giving theoretical foundations of conference situations and classify these situations according to the described foundations.

Key words: research competence, professionally-oriented conference, situations typology, philosophical, didactical and methodical foundations.

Об авторах:

СОСНИНА Наталья Георгиевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail: natalya789@yandex.ru*

ГОРЫНИНА Анна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail: agorynina@mail.ru.*

УДК37

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В.В. Тогмитова, Н.В. Индосова, С.И. Гармаева

Бурятская государственная сельскохозяйственная академия
им. В.Р. Филиппова», Улан-Удэ

В статье, обобщающей практический опыт преподавания иностранного языка на основе компетентностного подхода в неязыковом вузе, раскрывается значимость иноязычной профессиональной компетенции студентов неязыковых специальностей как одного из условий успешной профессиональной деятельности и пути ее формирования.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, профессионально ориентированное обучение, компетентность, компетенция, мотивация.

Происходящие сегодня изменения в содержании и методах подготовки

УДК 811.112.2'37 – 112

КАЛЕНДАРНЫЕ НОМИНАЦИИ В ДРЕВНЕГЕРМАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Н.И. Дзенс, В.А. Черникова

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, Белгород

Статья посвящена обоснованию необходимости синхронно-диахронного подхода к лингвокультурологическому анализу лексических единиц на материале тематической группы «Календарные номинации» в немецком языке, в сопоставлении с другими древнегерманскими и кельтскими языками.

Ключевые слова: скандинавский (нордический) календарь, лунный календарь, солнечный календарь, юлианский календарь, календарные концепты («Год», «Месяц», «День», «Сезон»), древнегерманская лингвокультурная картина мира.

Рождество, Троица, Пасха... Weihnachten, Pfingsten, Ostern... Christmas, Trinity, Easter... Такие различные по своей внутренней форме номинации и такие парадоксально несовпадающие календарные даты одних и тех же христианских праздников...

Данное явление обусловлено синкретизмом языческих и христианских традиций, которые, в свою очередь, теснейшим образом связаны со становлением древних систем летосчисления, обнаруживающих этнокультурную специфичность у северных и южных народов Европы.

Предметом данной работы является анализ календарных номинаций (обозначений временных координат и связанных с ними языческих и христианских праздников) в языковой картине мира древнегерманских народностей с целью выявления этнокультурной специфики восприятия времени, составляющего лингвокультурный фон семантической структуры соответствующего слова.

Древнегерманский, или скандинавский (нордический) календарь обнаруживает много общего с календарями других североевропейских народов (кельтов и в определенной степени – эстов, северных славян), что обусловлено общностью географического положения и наблюдаемой картины звездного неба и движения светил (Луны и Солнца) в северных широтах. Однако вместе с тем, в силу территориальной разобщенности и различий быта и культуры, «календарные» картины мира северных народов обнаруживают значительные черты этнокультурных различий.

Остановимся на характеристике основных календарных концептов и языковых средств их репрезентации (в сопоставительном аспекте, необходимым для выявления черт лингвокультурной специфичности).

I. «Год». Первоначально древние индоевропейские народы пользовались лунным календарем: делили темное/светлое время суток по циклам видимого движения Луны по небосклону, месяцы отсчитывали по фазам Луны, от полнолуния к полнолунию, а год измерялся периодом полного

оборота Луны вокруг Земли. Позднее появляется лунно-солнечный календарь, призванный привести в единую систему времясчисление по лунным циклам с учетом астрономического движения Солнца по годовому кругу, поскольку их полный оборот «вокруг Земли» обнаруживал значительные различия (лунный год «отставал» от солнечного). Древние германцы (со II тыс. до н.э.) ведут летосчисление по лунно-солнечному календарю.

Судя по общности номинаций концепта «год» у различных индоевропейских народностей, понятие годичного цикла появляется в общеиндоевропейскую эпоху (III-II тыс. до н.э. или, возможно, еще раньше): др.нем. *jār*, др.сакс *jār*, *gēr* (чередование *j-g*), гот. *jēr*, агс. *gēar*, англ. *year*, швед. *ar*. – ср. также: авест. *yārə* (год), др.слав. *ярь* (весна). Данные номинации восходят к индоевропейскому корню *jē/jā-*, обозначающему движение (имеется в виду движение Луны, а позднее – и Солнца). В германских языках *Jahr* «конкурирует» с номинацией *Winter*, обозначавшей не только зиму, но и год (поскольку большинство германских племен исчисляли начало года с зимних месяцев) [Kluge 1934: 266; Duden 1963: 293]. Однако некоторые германские племена и ряд других индоевропейских народностей начинали счисление года с начала хозяйственных работ, т.е. с весны, чем и обусловлено дополнительное значение ‘весна’ в ряде языков: агс. *gēar*, др.слав. *ярь*. Таким образом, конкуренция значений ‘год’, ‘весна’, ‘зима’ в семантической структуре номинации *jār* объясняется тем, что начало года в разных регионах приурочивается к началу весенних работ (март, апрель, май) либо к началу зимы (октябрь, ноябрь, декабрь).

В период романизации и христианизации германских племен в германском ареале постепенно распространяется счисление Нового года с Рождества (VI в. н.э.), а затем постепенно Рождество отграничивается от Нового года, который под влиянием «южного» (юлианского) календаря переносится на 1 января (см. ниже) [Шервуд 1993 : 152].

II. «Времена года» (сезоны). У древних германцев астрономический год первоначально состоял из двух циклов, а гражданский (бытовой) календарь – из двух или трёх, в зависимости от рода занятий соответствующего племенного сообщества (животноводство либо сельское хозяйство).

Деление года на два периода связано с тем, что звездное небо в Северной Европе летом почти невидимо (выделяются лишь наиболее яркие звезды, да и то лишь на короткое время), и поэтому выводы ученых-астрономов были основаны прежде всего на зимних наблюдениях, а второй, «невидимый» период (весна, лето, осень) рассматривался как некий единый сезон. Год у древних германцев изображался в виде круга, разделенного вертикальной линией на две части: зиму и лето. Исчисление полугодий ведется от точек «солнцеворота» (*Sonnenwenden*), или «солнцестояний» (в это время Солнце несколько дольше задерживается, как бы «останавливается», на небосклоне, чтобы затем «повернуть» на зиму или на ле-

то). Линией раздела двух половин года (полугодий), или «зимнего года» (*sunnūnjār*) и «летнего года» (*sumarjār*), является линия равноденствия (а точнее – «равноночия»): др.нем. *ebennaht*, агс. *efenniht* (*b>f*) [Шервуд 1993 : 150-151].

Точка зимнего солнцестояния (а вместе с тем, месяц года и весь зимний период) обозначается лексемой *Jul*. Этот месяц у разных племен, в различные периоды древнегерманской истории, приходился на разные месяцы современного календаря: с октября по январь; это был первый день первого месяца зимы (а у многих германских племен – и года), и он начинался в полночь, которая вместе с тем включала и некоторую часть светлого времени суток. Номинации первого месяца зимы имеют общую мотивационную основу (обозначение снега и зимних ветров): др.герм. **jehwla* («время снежных бурь»), др.сканд. *ēl* (буран). Вместе с тем, обозначение месяца и сезона становится названием языческого праздника, который германцы отмечали в течение нескольких дней: гот. *juleis*, др.нем. *gehal*, агс. *giulu*, *gēola*, *geohhol*, др.сканд. *ǰir*, *jōl*, швед., дат., норв. *jul* [Kluge 1934 : 270; Duden 1963 : 297]. Это праздник бога Солнца, который в юлианском календаре был праздником Митры, «непобедимого Солнца» (*Sol invictus*), в связи с чем в период христианизации этот день был совмещен с Рождеством (с рождением Иисуса Христа, «солнца» христиан).

Поскольку день солнцестояния на севере являлся «подвижным», то и день Рождества колебался в разные годы, поэтому в XIII веке католическая церковь установила фиксированный день Рождества: 25 декабря (в качестве доказательства исследователи констатируют тот факт, что в XIV веке Рождество приходилось на 24.12, а в XV веке на 23.12 и т.д.) [Торрег 2004:13]. В XVI веке праздник Нового года (который до этого являлся и днем Рождества) перемещается в Германии, принявшей юлианский календарь, на 1 января (однако официально эта дата как начало нового календарного года была утверждена лишь в 1961 году) [Токарев 1983: 123]. В странах, принявших более точный григорианский календарь, внесший поправку в летосчисление на 13 дней, Рождество отмечается в январе: в православной церкви установлена фиксированная дата – 7 января (13 дней от католического Рождества).

В немецком языке *Julfest* получил новое христианское название: *Weihnachten* – от стяженного словосочетания: *ze den wīhen na(c)hten* > *wīhennachten* > *Weihnachten* (как видим, слово *naht* отражает языческую традицию считать сутки по ночам, а множественное число свидетельствует о том, что *Julfest* праздновался в течение нескольких дней – точнее, суток). Однако древнее название Рождества еще сохраняется до наших дней в ряде языков: норв., швед., дат. *jul*, – ср. также заимствования из древнегерманского: финн. *joulu*, лапланд. *jouvla* [Kluge 1934: 270; Duden 1963: 297].

Как уже отмечалось выше, помимо лексемы *Jul* зима обозначалась словом *Winter*, которое этимологически восходит к значению «белый»:

др.нем. *wintar*, агс. *winter*, др.сканд. *vetr*, гот. *wintrus* – ср.индоевр. **uindr* ('белое время'), др.ирл. *find* 'белый' ($w > f$), галло-рим. *vindo* ('белый'), *Vindobona/-magus/-nissa* (названия городов-крепостей на территории Германии; *Windobona > Wien* «Вена») [Kluge 1934 : 693].

В северогерманском (Нижний Рейн) и англосаксонском (Южная Англия) ареалах лексема *Winter* в древнегерманскую эпоху имела значение 'год', о чем свидетельствуют следующие номинации: нем. *Einwinter* (одногодок, однолеток), агс. *twi-wintre*, англ. *twinter* ('двухгодовалая овца') – ср.также: гот. *wiorus* ('ягненок'), агс. *weper* (вначале: 'однолеток', позднее – сужение значения: 'баран') [Kluge 1934: 568].

День летнего солнцестояния обозначается лексемой *Jahn*, первичное значение которой связывают с хозяйственной деятельностью земледельцев: до настоящего времени это слово во всей Южной Германии и в Гессене обозначает рядки (полосы) скошенных зерновых – ср.также: лангобитал. *janus*, швед. *an* ('полоса зерновых', 'поле'), финск. *jana* ('ряд', 'полоса', 'линия'), швейцар. *das geht in einem Jahn* ('все идет своим ходом / чередом'); вполне возможно, что это значение восходит к индоевропейскому периоду, ср.: др.инд. *уāna* ('ход', 'дорога', 'путь'), индоевроп. **уē* ('идти'), гот. *iddja* ('шел') [Kluge 1934 : 266].

Sommer как обозначение летнего периода основывается на сужении значения лексемы, восходящей к индоевропейскому корню **sam* со значением 'год' (это обусловлено тем, что некоторые германские племена начинали счисление года с лета, т.е. с периода весенне-летних работ): др.нем., др.сакс., др.сканд., *sumar*, др.голл. *somer*, агс. *sumor*, англ. *summer*, - ср.: др.инд. *samā*, кельт. (др.-ирл.) *sam(rad)* [Kluge 1934: 568; Duden 1963: 650]. Однако у целого ряда древнекельтских племен *samain* обозначает зиму (как начало года), в то время как лето обозначается лексемой *beltane*.

После принятия южного (юлианского) календаря, в котором наблюдение за видимым ходом солнца осуществляется в направлении с востока на запад (вдоль экватора), символическое изображение года у северных народов получает вид круга, рассеченного на четыре части вертикальной (N - S) и горизонтальной (O - W) линиями, и появляется разграничение года на четыре сезона (времени года).

Весна и осень как «промежуточные» периоды между обоими «полугодиями» (зимой и летом) в течение долгого времени обозначаются самыми различными номинациями, на смену которым в XVII-XVIII вв. приходят более или менее единые обозначения *Frühjahr* и *Spätjahr*, которые в ряде диалектов получили более краткие дериваты *Frühling*, *Spötling*. Весна в течение долгого времени обозначалась номинацией *Meie* (ниж.нем.) и *Lenz*: *meje/maie* является заимствованием из латыни (XIII в.) как название весеннего месяца, который у римлян обозначался именем божества весны и растительности (одни исследователи называют имя *Juppiter Maius*, другие – имя богини *Maia* – от латинского корня *mai-* 'расти'); *lenzo* восходит

к др.герм. **langat tin* ('длинный день': весной дни становятся длиннее) – ср. др.нем. *langezo* > *lengzo* > *lenzo* > *lenz(e)* [Kluge 1934: 177, 371; Duden 1963: 400]. Именно к весне восходит традиция возводить *Maibaum*, украшать *Maibusch*, наряжать зеленью и торжественно проводить по улицам символ весны (*Maikerl, Maikönig und Maikönigin*); в настоящее время эта традиция частично сохраняется, однако относится к празднику Троицы, который имеет «скользящую» датировку (*Pfingsten* – от гр.-лат. *pentecoste* '50-й день после Пасхи'); отсюда – новые номинации символических образов праздника: *der Pfingstgrüne, Pfingstmeier, Pfingstl, Laubmann, Graskönig*.

Лексема *Herbst* восходит к германскому корню **harb* ('сбор урожая') и в диалектах Южной Германии до сих пор сохраняет первичное значение (*Obsternte, Weinlese*): др.нем. *herbist*, др.голл. *herfst* (b > f), агс. *hærvest*, др.сканд. *haust*. – Ср., однако: гот. *asans*, др.слав. *осьнь*, русс. *осень*, др.исланд. *foghamhar* [Kluge 1934: 246].

С этими временами года связаны определенные языческие праздники, которые в период христианизации были синкретически совмещены с христианскими.

Так, к началу весны (относившемуся у древних германцев к 23 - 24 апреля или 1 мая) была приурочена Пасха; обозначение праздника, посвященного богине весны *Ostare*, получило иное осмысление и иные, христианские, обычаи и обряды, сохранив, однако, и некоторые языческие ритуалы. Различия вариантов имени языческой богини (*Austrō, Eastre, Eostre, Eastur, Ostara*) отразились и в вариантах номинаций, обозначающих праздник Пасхи: др.нем. *ōstarun* > *ōsteren* > нем. *Ostern*, агс. *ēastron* > англ. *Easter* [Duden 1963 : 485; Kluge 1934: 428]. Праздник богини весны и возрождающегося света стал праздником возрождающегося христианского бога, несущего свет новой веры, праздником Воскресения Господня. Вместе с тем, под влиянием латинизированного варианта *pāsca* номинация *Пасха* получила распространение и в германском ареале, ср.: гот. *paska*, др.сканд. *pāskar*, др.сакс., др.фриз. *pāscha*, голл. *paschen*, ниж.-нем. *Pasch* [Kluge 1934: 428].

День летнего солнцестояния *Jahn*, посвященный Бальдуру, светлому языческому божеству (24 июня), становится днем *Иоанна Крестителя*; они имеют определенную общность судьбы: оба были коварно убиты, оба имели непосредственное отношение к верховному божеству: Балдур был сыном Одина–Водана, Иоанн являлся предтечей Иисуса Христа [Шервуд 1993:150].

III. «Месяц». Первоначально древние германцы, как и все древние индоевропейские народы, отсчитывали месяцы по фазам Луны: от полнолуния до полнолуния. Отсюда обозначение этого цикла у древних германцев: индоевр. *mēnōt*, гот. *mēnōjus*, др.нем. *mānōd*, др.англ. *māno*, др.сканд.

mānir (месяц) – от: индоевр. **mēn(es)*, гот. *mēna*, др.нем. *māno*, др.англ. *mōna*, др.сканд. *māni* (Луна) [Kluge 1934: 397; Duden 1963: 448].

Обозначения месяцев у древних северных народов представляют собой довольно пеструю картину; основными мотивационными признаками номинаций являются виды хозяйственных работ или природные циклы, приуроченные к соответствующему месяцу. Карл Великий, изменяя древнегерманские названия на франкские (древне немецкие), сохраняет этот принцип номинаций. Однако уже в XII-XIII вв. постепенно в немецкий язык внедряются латинские обозначения месяцев, несмотря на несовпадение внутренней формы некоторых латинских номинаций с характером германских календарных дат (так, *September*, «седьмой» по римскому календарю, в немецком календаре является девятым месяцем; аналогично номинации 8-10го месяцев, *Oktober*, *November*, *Dezember*, обозначают в немецком календаре соответственно 10-12й месяцы).

Сравним некоторые номинации германских народов с латинизированными (табл. 1)

Таблица 1

Месяцы	Др.исланд.	Англосаксон.	Др.немец.	Нвн (20 в.)
1-й	<i>Юorri</i>	<i>giuli</i> (ср. <i>jul</i>)	<i>wintarmānōd</i>	<i>Januar</i>
2-й	<i>gōi</i>	<i>solmōnar</i>	<i>hornung</i>	<i>Februar</i>
3 - й	<i>einmānandr</i>	<i>hredmōnar</i> (день богини Хред)	<i>lenzinmānōd</i> <i>/merzo</i>	<i>März</i>
4 - й	<i>gaukmānandr</i> (время кукушки)	<i>eosturmōnar</i> (день богини Остары)	<i>ōstarmānōd</i> / <i>aprelle</i>	<i>April</i>
5 -й	<i>eggīd</i> / <i>stecktīd</i> (время сева и кладки яиц)	<i>юрīmilci</i> (время трехразового доения коров)	<i>winnemānōd</i> / <i>meio</i> (время выпаса скота)	<i>Mai</i>
6 -й	<i>selmānandr</i> / <i>solmānandr</i> (выгон скота на пастбище)	<i>alrra lida</i> (первый июнь)	<i>brahmānōd</i> (время сева после сбора урожая)	<i>Juni</i>
7 -й	<i>heyannir</i> / <i>mīpsumar</i> (время сенокоса и сбора урожая)	<i>ǣftera lida</i> (второй июнь)	<i>hewimānōd</i> (время сенокоса)	<i>Juli</i>
8 -й	<i>konskurdar-</i> <i>mānandr</i> (сбор урожая)	<i>veodmōnar</i>	<i>aranmānōd</i> (сбор урожая)	<i>August</i>
9 - й	<i>haustmānadr</i>	<i>halegmōnar</i>	<i>herbismānōd</i>	<i>September</i>
10-й	<i>gōrmānadr</i>	<i>vintirfyllip</i>	<i>windumemānōd</i>	<i>Oktober</i>
11-й	<i>fremānandr</i> / <i>ylir</i> (время завывания бурь)	<i>blotmōnar</i>	<i>wintermānōd</i>	<i>November</i>
12-й	<i>hrūtmānadr</i>	<i>giuli</i>	<i>hertimānōd</i>	<i>Dezember</i>

[Шервуд 1993: 152-153, 155-156; wicca.flybb.ru>topic301.html].

VI. «Неделя». Семидневная неделя и само понятие недели у германцев появляется под влиянием галло-римской календарной традиции: готы воспринимают номинацию *wikō*, обозначающую промежутки времени от субботы (*sabbat*) до субботы, связанные с ритуалами богослужения; возможно, это слово восходит к латинскому *vicēs* ('смена'). Позднее готские ариане-миссионеры принесли это понятие другим германским племенам: др.нем. *wehha*, *wohha*, др.сакс. *wika*, др. сканд. *vika*, англ. *week* [Kluge 1934 : 695 - 696; Duden 1963 : 769].

Обозначения дней недели появляются у германцев под влиянием юлианского календаря (в 44 либо 45 г. н.э.), до этого дни исчислялись по их соотношенности с началом месяца: «3 дня после *giuli*», «за 4 дня до *eggtīd*» и т.д. Следует отметить, что счет суток у германцев велся не по дням (по светлому времени), а по ночам (поскольку с эпохи лунного календаря началом дня и месяца считалась полночь): видимые восходы и заходы Солнца в северных широтах обнаруживают определенные колебания по времени, поэтому древнегерманские ученые начало и конец суток считают по точке прохождения Солнца через меридиан на юге, т.е. в то время, когда на севере царит ночь [Торрег 2004:13]; поэтому исчисление суток у германцев в течение долгого времени велось по числу ночей: *9 naht*, *20 naht* и т.д. Аналогичное явление характерно и для древних кельтов, ср.: *oidche samain* – «ночь самэна» (=1 ноября), *oidche sathuirn* – «ночь субботы»; «*Кей не спал на протяжении девяти ночей и девяти дней*» (т.е. девяти суток) [Шервуд 1993:145]. В современном немецком языке до сих пор отсутствует обозначение суток и исчисление ведется по дням и ночам либо по длительности в часах: «3дня» = *drei Tage und drei Nöchte*; *72 Stunden*.

Названия дней недели были заимствованы из латинского языка, при этом дни недели, посвященные римским богам, были переименованы на основании замены имён римских богов на имена германских богов, близких к ним по «рангу» и «функции»; однако последний день недели обнаруживал некоторые расхождения в различных древнегерманских диалектах:

Таблица 2

Дни недели	Латин.	Др.немец.	Др.сканд.	Англосакс.
воскресенье	<i>dies Solis</i> (день Солнца)	<i>sunnūntag</i>	<i>sunnudagr</i>	<i>sunnandæg</i>
понедельник	<i>dies Lunae</i> (день Луны)	<i>mĀnintag</i>	<i>mĀnadagr</i>	<i>monandæg</i>
вторник	<i>dies Martis</i> (день Марса)	<i>diestag/ dingestag</i>	<i>tyrsdagr</i> (день Тiu)	<i>tiwesdæg</i>
среда	<i>dies Mercurii</i> (день Меркурия)	<i>wuotanestag</i> (день Водана)	<i>opinsdagr</i> (день Одина)	<i>wodnesdæg</i>
четверг	<i>dies Jovis</i> (день Юпитера)	<i>donares tag</i> (день Донара)	<i>юorsdagr</i> (день Тора)	<i>юunresdæg</i>

пятница	<i>dies Veneris</i> (день Венеры)	<i>frī (j) etag</i> (день Фрейи)	<i>frījadagr</i>	<i>frigedæg</i>
суббота	<i>dies Saturni</i> (день Сатурна)	<i>sunniūn- aband/ sambaʒtag</i> н/нем. <i>saterdag</i>)	<i>laugadagr</i> (день омовения)/ <i>sunni- aband</i>)	<i>sæternesdæg</i> (день Сатурна)

[Шервуд 1993: 157; Blunck 1987: 9; wicca.flybb.ru>topic301.html].

Как видим, в немецком ареале богу Солнца посвящено два дня (воскресенье и суббота), поскольку западные германцы не нашли «аналога» римскому богу Сатурну; некоторые северогерманские народы переняли имя «Сатурн», не заменяя его (*sæternesdæg* >*saturday*, *saterdag* >*Satertag*); *sambaʒtag/ Samstag* является заимствованием из готского *sambato*, восходящего к греч. *sabbaton* (эта номинация характерна для южных и западных регионов Германии); лексема *Sonnabend* восходит к номинации *Sonntagabend* ('вечер накануне воскресенья', а позднее: 'день накануне воскресенья') [Kluge 1934: 497–498].

Анализ календарных номинаций различных (северных и южных) народов дает нам яркое представление о культурно-этнических различиях, обусловленных специфическим восприятием мира, различием опыта древних народов, что и отражается в специфике языковой репрезентации квантов знаний о мире, в различиях лингвокультурных картин мира. Нельзя не согласиться с образным высказыванием С.Н. Заболоцкого о том, что «под поверхностью знака шевелится бездонная смысловая мгла».

ЛИТЕРАТУРА

1. Токарев С.А. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы / С.А.Токарев. – М.: Наука, 1983. – 350 с.
2. Шервуд Е.А. Календарь у древних кельтов и германцев / Е.А.Шервуд // Календарь в культуре народов мира. – М.: Наука, Восточная литература, 1993. – С. 145-161.
3. Blunck J. Götter in Planeten und Monden / J. Blunck. – Frankfurt / Main : Verlag Harri Deutsch, 1987. –214 S.
4. Topper U. Die Entstehung unserer Kalender / U. Topper, I. Topper // EFODON SYNE-SIS. – 2004. – № 4. – S. 13-16.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Duden. Bd 7. Das Herkunftswörterbuch. – Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1963. – 816 S.
6. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / F.Kluge. – Berlin / Leipzig : Walter de Gruyter & Co, 1934. – 740 S.
7. wicca.flybb.ru>topic301.html (Календарь у древних кельтов и германцев).

CALENDAR NOMINATIONS IN THE OLD GERMAN LINGUOCULTURAL PICTURE OF THE WORLD

N.I. Dzens, V.A. Chernikova

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article is devoted to justifying the necessity of applying synchronic-diachronic method in the linguoculturologic lexicon analysis on the basis of the «Calendar nomina-

tions» ideogroup within the Old German linguocultural picture of the world.

Key words: *Scandinavian calendar, lunar calendar, solar calendar, Julian calendar, calendar concepts («Year», «Month», «Day», «Season»), Old German linguocultural picture of the world.*

Об авторах:

ДЗЕНС Надежда Ивановна – кандидат филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: dzensnad@yandex.ru.

ЧЕРНИКОВА Валерия Александровна – магистрант Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: pame1a92@inbox.ru.

УДК 81

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ НАПОЛНЕННОСТЬ КОНЦЕПТА «ДОМ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Т.А.Зайцева

Череповецкий государственный университет, Череповец

А.А. Родичева

Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет, Санкт-Петербург

Каждая нация имеет собственную шкалу ценностей, однако, наличие общих концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. Разница в представленности основных компонентов концепта «дом» в английской и русской концептосферах незначительна, поскольку «ДОМ» – это универсальный концепт в концептосфере любого народа.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, лингвокультурология, фольклор.*

Как отмечают многие исследователи, вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. Несмотря на существенные расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, тезис о том, что язык является частью культуры народа, не вызывает возражений среди лингвистов.

Вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. «Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [Маслова 2001: 9].

В связи с интересом к проблеме взаимосвязи языка и культуры и с появлением работ Ю.С. Степанова, С.Г. Тер-Минасовой, Н.Д. Арутюновой, В.А. Масловой и др. сформировались важные направления современной лингвистики – когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

зис. 2004. – 192 с.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
 4. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С.58-65.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
5. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]. – М., 1996. – 245 с.
 6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. 2-ое изд. испр. и доп. – М.: Акад. проект, 2001. – 990 с.
 7. Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.-Wissen Media Verlag GmbH.- 2008.-Gütersloh/München und Cornelsen Verlag GmbH, Berlin 1. Auflage.- 2008.-1215S.
 8. Wahrig Synonymwörterbuch. Herausgegeben von der Wahrig-Redaktion. 2013, Wissenmedia in der Inmedia ONE GmbH. – 1023S.
 9. Wasserzieher. Kleines etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.-VEB Bibliographisches Institut Leipzig. – 1979. – 262 S.
 10. Duden. Das Herkunftswörterbuch . Etymologie der deutschen Sprache. 8. Auflage. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. – 2001. – 957 S.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT «LABOUR» IN GERMAN

(on the example of adjectives)

R.Kh. Karimova

Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak

The article studies lexemes of the German language verbalizing attitude of to labour. The object of research covers predicates of qualities singled out German dictionaries. Key lexemes belong to the basic layer of the concept under study.

Key words: concept, seme, synonymic row, lexeme.

Об авторе:

КАРИМОВА Римма Хатиповна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail:* kar-rima@rambler.ru.

УДК 81'42

КОГНИТИВНАЯ ДОМИНАНТА «РОЖДЕСТВО В ЭДВАРДИАНСКУЮ ЭПОХУ» В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ

А.А. Куценко

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматривается понятие «когнитивная доминанта», изучается дискурс и его типология, приводятся особенности бытового дискурса телеформата, выявляет-

ся и исследуется когнитивная доминанта «Рождество» в бытовом дискурсе телеформата британского исторического телесериала «Аббатство Даунтон».

Ключевые слова: когнитивная доминанта, дискурс, бытовой дискурс, телеформат, Рождество, Эдвардианская эпоха, «Аббатство Даунтон».

В настоящее время учеными-лингвистами все чаще изучается дискурс, под которым в самом общем смысле понимается речь, связанный текст с сопутствующими ему экстралингвистическими факторами. Дискурс бывает различных видов, одним из которых является теледискурс, т.е. дискурс художественных фильмов и телесериалов. Исследование речи персонажей таких произведений кинематографа является весьма актуальным в настоящее время с точки зрения когнитивной лингвистики. Исследователи выявляют и изучают вербализованные маркеры, определяющие ту или иную тему фильма или сериала, выступающие в исследовании в виде когнитивных доминант.

Термин «доминанта» употребляется в различных областях науки: психологии, литературоведении, культурологии, лингвистике и т.д. Это понятие происходит из латинского языка (*dominas*) и обозначает «господствующий», «главный». При этом, «под когнитивной доминантой понимается главенствующая идея, основной признак или важнейшая составная часть текста» [Холомеева [http](#)]. В лингвистике когнитивная доминанта связана с основной идеей, концепцией, характеристикой стиля и т.д. Рассмотрением и исследованием когнитивных доминант занимались такие известные ученые-лингвисты, как В.В. Виноградов, Р. Якобсон, М. Бахтин и др.

Исследование когнитивных доминант в дискурсе художественных фильмов и телесериалов имеет свои особенности: важно верно выявить когнитивные доминанты, поскольку в дискурсе отсутствует пояснительная речь автора, и порой сложно определить, к какому типу относится тот или иной дискурс.

Так, например, Н.Ф. Алефиренко в своих исследованиях рассматривает дискурс как «как особую форму существования языка, способ выражения ментальности народа. Подобный подход ориентирует на более широкое видение дискурсивного существования языка, чем его отождествление с «живой речью» [Алефиренко 2005: 8].

В.И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: «персональный (личностно-ориентированный) и институциональный» [Карасик [http](#)]. Причем, каждый тип делится на подтипы, и, по нашему мнению, имеет свои когнитивные доминанты, неодинаковые для каждого подтипа и сообщающие нам о том, что это бытовой, политический или научный вид дискурса.

В данной статье представляется интересным выявить и исследовать когнитивные доминанты в дискурсе телеформата.

Поскольку в фильмах и телесериалах имитируется жизнь согласно сценарию, то и речь персонажей, соответственно, имитирует различные виды дискурса, в том числе бытовой дискурс, который является предметом на-

шего исследования. Бытовой дискурс, по мнению В.И. Карасика, «отличается тем, что адресат должен понимать говорящего с полуслова. Активная роль адресата в этом типе дискурса предоставляет отправителю речи большие возможности для оперативного переключения тематики, а также для легкого перевода информации в подтекст (ирония, языковая игра, намеки и т.д.)» [Карасик <http>].

Под дискурсом телеформата нами понимается речь персонажей того или иного фильма или телесериала, при этом, телеформат – совокупность вербализованной в определенном произведении кинематографа информации, образующей целостный когнитивный телересурс, представленный в виде озвученных диалогов и монологов персонажей или в виде текста субтитров. Как показали проведенные нами исследования, наличие тех или иных когнитивных доминант в определенном телеформате зависит от жанра фильма или телесериала.

Одним из известных современных телесериалов, снятых в жанре историческая драма, является британский телесериал «Downton Abbey» («Аббатство Даунтон»), повествующий о жизни обитателей обширного поместья на границе Англии и Шотландии в 1912-1922 гг. В сериале реализовываются различные темы, типичные для начала XX века: технический прогресс, эмансипация женщин, Первая Мировая война, эпидемия испанского гриппа и т.д.

Одной из представляющих интерес для исследования когнитивных доминант в дискурсе данного телесериала является религиозный аспект, а именно, празднование Рождества в Эдвардианскую эпоху и связанные с этим традиции, суеверия и обычаи. В связи с этим нами была исследована речь персонажей фильма, представленная в виде диалогов и монологов, и выявленные номинанты, репрезентирующие Рождество в Эдвардианскую эпоху как когнитивную доминанту дискурса в телеформате.

Рождество в христианских странах является одним из главных религиозных праздников. При этом в каждой стране существуют свои обычаи и традиции, связанные с празднованием Рождения Младенца Христа. Эти традиции менялись множество раз на протяжении столетий, поэтому каждая историческая эпоха характеризуется своими особенностями. В Британии, современное празднование Рождества с украшением ели – символом жизни, дарением подарков и праздничным обедом с главными его блюдами – пудингом и запеченной индейкой, восходит к временам правления королевы Виктории (1837-1901 гг.), когда в 1841 г. ее супруг, принц Альберт, впервые установил живую Рождественскую ель в Виндзорском замке.

«Празднование Рождества в Британии эпохи короля Эдуарда VII варьировалось от скромного и по-домашнему уютного, со свечами и масляными лампами, до пышных торжеств в домах высшего общества, с электрическими гирляндами и покупными украшениями и подарками» [авт. пер. с

Edwardian Christmas [http](#)].

Одной из главных Рождественских традиций является дарение подарков – таким образом, христиане вспоминают Евангельский рассказ о трех волхвах, пришедших поклониться Младенцу Христу и принесших дары – золото, ладан и смирну.

В дискурсе телесериала «Аббатство Даунтон» нами были выявлены следующие номинанты – «*cloth for a flock*» и «*The Royal Families of Europe*» – выражения, репрезентирующие подарки, которые члены семьи графа Грэнтема дарят своей прислуге.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующих примерах:

(1)

- *Anna, this is for you. The usual **cloth for a frock**, I'm afraid. But I hope you like the other thing.*

- *I'm sure I will, m'lady. Thank you.* (Downton Abbey 2x10 [http](#))

(2)

- *'The Royal Families of Europe'. I shall find this very interesting, my Lord.*

- *Good.* (Downton Abbey 2x10 [http](#))

В одном из источников, содержащем информацию о праздновании Рождества в Эдвардианскую эпоху находим следующее описание подарков: «Подарки для взрослых включали перьевые ручки и канцелярские наборы, книги, ткани, готовую одежду и аксессуары, при этом «Burberry» являлся ведущим брендом» [авт. пер. с [Christmas in Edwardian Times http](#)].

Нами установлено, что оба подарка (отрез на платье и книга) являются типичными для эпохи короля Эдуарда VII.

Еще одной Рождественской традицией, возникшей в Викторианскую и продолжавшейся в Эдвардианскую эпоху, было приглашение всей семьи и прислуги встретить Сочельник вместе. Эта идея – объединение классов в канун Рождества – возникла благодаря королеве Виктории, которая впервые отпраздновала Рождество вместе со своими придворными, подарив им практичные подарки. 25 декабря прислуге представлялись особые привилегии: им разрешалось устраивать собственный праздничный обед и бал. В исследуемом дискурсе нами выявлен номинант «*their feast at lunchtime*» – подтверждающий то, что в поместье «Аббатство Даунтон» в 1919 году существовала эта традиция.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующем примере:

(3)

- *Why do we have to help ourselves at luncheon?*

- *It's a Downton tradition. They have **their feast at lunchtime** and we have ours in the evening.*

- *Why can't they have their lunch early and then serve us?*

- *Because it's Christmas Day.*

(Downton Abbey 2x10 [http](#))

«Для высшего класса эпохи короля Эдуарда, Рождество являлось также еще одной возможностью продемонстрировать свое богатство. Тем не ме-

нее, в специальном Рождественском выпуске сериала «Аббатство Даунтон», семья Кроули устраивала праздничный обед и бал для своей прислуги» [авт. пер. с How to Throw Your Own 'Downton Abbey' - Style Christmas Dinner [http](http://)].

В Британии также существует обычай загадывать желание и произносить особую молитву перед вкушением блюд праздничного стола.

В связи с этим нами были выявлены номинанты «*to make a wish*» и «*prayer*», что продемонстрировано в следующем примере:

(4)

- *Don't forget to make a wish. Let's all make a wish.*

- *A wish and a prayer.*

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

В исследуемом дискурсе нами был выявлен номинант «*an unsuitable game*» для обозначения неподобающей в Сочельник забавы (*talking to the dead*), что проиллюстрировано в следующем примере:

(5)

- *What is it?*

- *We're talking to the dead.*

<...>

- *What is going on?*

- *We're just playing a game.*

- *An unsuitable game, Miss O'Brien. Especially on Christmas night.*

Please put it away at once.

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

В обществе начала XX века были весьма популярны различные суеверия, а также вера в потусторонние силы и духов. Особенной популярностью пользовались спиритические сеансы. А поскольку время Святков частью граждан во всех христианских странах считалось волшебным, даже в какой-то степени мистическим, спиритические сеансы и различного рода гадания проводились именно в этот период. Эти обычаи были особенно распространены среди малообразованной младшей прислуги – представителей рабочего класса и крестьян, и вызывали негативную реакцию у старшей и более набожной прислуги.

Действительно, «Сочельник был традиционным временем, когда люди собирались вместе если не для спиритического сеанса, то, по крайней мере, для рассказов о призраках и паранормальных явлениях. Истории о духах и приведениях были широко распространены в средствах массовой информации, также, с выходом повести классика мировой литературы Чарльза Диккенса «Рождественская песнь» («A Christmas Carol») в 1843 году, вера в призраков и потусторонние сущности еще больше укрепилась в общественном сознании» [Мистика Викторианской эпохи [http](http://)].

Но не все развлечения были связаны с мистикой и суевериями. Весьма популярными играми в больших семьях на Рождество были шарады. Семья графа Грэнтема – не исключение. Нами был выявлен номинант «*charades*». Приведем пример:

(6)

- *Do you always play **charades** on Christmas night?*
- *This isn't charades, this is the game.*

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

Шарады – популярная в XIX и начале XX веков игра, смысл которой состоял в том, что выбирались слова, которые можно было разбить на несколько частей, которые затем изображал один из игроков невербально – при помощи мимики и жестов, при этом остальные должны были угадать слово целиком.

В исследуемом нами дискурсе британского исторического телесериала «Аббатство Даунтон» передана атмосфера празднования Рождества в большом поместье в 1919 году, однако, поскольку сериал снят в 2010 году, реалии современной картины мира наложили отпечаток на речь персонажей. Одним из наиболее ярких примеров является такой важный Рождественский обычай, как поздравление друг друга с Рождением Спасителя.

Нами были выявлены 6 номинантов «*Happy Christmas!*» и ни одного «*Merry Christmas!*» – который является историческим и более традиционным вариантом поздравления с Рождеством.

Поздравление «*Happy Christmas!*» не является историческим и не употреблялось в Эдвардианскую эпоху. Вероятнее всего, прилагательное «*merry*» теперь ассоциируется с чувством веселья, возникающим вследствие алкогольного опьянения, что являлось весьма традиционным для низших слоев общества, рабочего класса и крестьян.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующем примере:

(7)

- *Mary! **Happy Christmas!***
- *And to you. <...>*
- ***Happy Christmas**, Anna. <...>*
- ***Happy Christmas** (2). <...>*
- *A **happy Christmas** to us all!*
- ***Happy Christmas!***

(Downton Abbey 2x10 [http](http://))

В одном из источников находим следующую информацию о замене прилагательного «*merry*» на синоним «*happy*»: «В середине XX столетия произошло изменение в значении, по-видимому, связанное с неприязнью королевы Елизаветы II к разгульному веселью, которая всегда поздравляет своих подданных «*Happy Christmas*» вместо «*Merry Christmas*» в своем ежегодном Рождественском обращении» [авт. пер. с *Merry Christmas* [http](http://)]. Следовательно, замена в дискурсе телесериала прилагательного *Merry* на *Happy* в поздравлении с Рождеством, является преднамеренным искажением языковой картины мира Эдвардианской эпохи, вследствие пожелания королевы Елизаветы II, и не соответствует культурологическим источникам, таким, как, например, строчки из первой коммерческой Рождественской открытки, напечатанной в 1843 году: «*A Merry Christmas and a Happy New Year to You*», доказывающие факт наличия в поздравительных фразах прилагательного «*merry*», а не «*happy*».

Таким образом, нами был рассмотрен и исследован дискурс телеформата на примере Рождественского эпизода исторического телесериала «Аббатство Даунтон», выявлены и изучены следующие номинанты, репрезентирующие когнитивную доминанту «Рождество в Эдвардианскую эпоху»:

1) Дарение подарков членам семьи и прислуге («*cloth for a flock*» и «*The Royal Families of Europe*»);

2) Традиция празднования Сочельника вместе с прислугой и наличие у последних 25 декабря собственного праздничного обеда («*their feast at lunchtime*»);

3) Загадывание желаний и произнесение особой молитвы, как одна из Рождественских традиций в Британии («*to make a wish*» и «*prayer*»);

4) Проведение сеансов спиритизма («*talking to the dead*») и гаданий в период Святков, популярные в начале XX века и связанное с этим негативное отношение старшей прислуги («*an unsuitable game*»);

5) Игры и развлечения – как атрибут празднования Рождества в англоязычных странах и выявленный в связи с этим номинант «*charades*»;

6) Преднамеренная замена традиционного словосочетания-поздравления «*Merry Christmas!*» на «*Happy Christmas!*» и искажение языковой картины мира Эдвардианской эпохи вследствие отношения к застольям нынешнего правящего монарха Британии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Дискурс как смыслопорождающая категория (дискурс и вторичное знакообразование) / Н.Ф. Алефиренко // Язык. Текст. Дискурс: Межвуз. научн. альманах / Под ред. Г.Н. Манаенко. Вып. 3. – Ставрополь, 2005. – 309 с.
2. Карасик В.И. О типах дискурса [Электронный ресурс] / В.И. Карасик. – URL: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/>
3. Холможенко О.М. Система гендерных доминант в художественных текстах [Электронный ресурс] / О.М. Холможенко. – Ростов н/Д, 2012. – URL: <http://www.philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/viewFile/456/453>
4. Мистика Викторианской эпохи [Электронный ресурс] – URL: <http://mag.org.ua/news/3210.html>
5. Christmas in Edwardian Times [Электронный ресурс] – URL: <http://carrieturansky.com/index.php/christmas-in-edwardian-times/>
6. Edwardian Christmas [Электронный ресурс] – URL: <http://www.beamish.org.uk/edwardian-christmas/>
7. How to Throw Your Own 'Downton Abbey' - Style Christmas Dinner [Электронный ресурс] – URL: <http://flavorwire.com/357160/how-to-throw-your-own-downton-abbey-style-christmas-dinner>
8. Merry Christmas [Электронный ресурс] – URL: <http://www.phrases.org.uk/meanings/merry-christmas.html>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

9. Downton Abbey 2x10 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.tvsubtitles.net/episode-36148.html>

«EDWARDIAN CHRISTMAS» AS A COGNITIVE DOMINANT IN DISCOURSE OF MODERN TV-SERIES

A.A. Kutsenko

Belgorod National Research University, Belgorod

The article describes the «cognitive dominant» concept, studies the discourse and its typology, considers the features of TV-format everyday discourse, searches and researches «Edwardian Christmas» cognitive dominant of everyday discourse in «Downton Abbey» British TV-Series.

Key words: *cognitive dominant, discourse, everyday discourse, TV-format, Christmas, Edwardian Era, «Downton Abbey».*

Об авторе:

КУЦЕНКО Алина Александровна – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* alinaconfiture@gmail.com.

УДК 811.111

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ ГЕНДЕРА
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В.П. Пылайкина

Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург

В английском языке отсутствует грамматическая категория рода. Введение понятия гендер в лингвистическое описание позволяет решить эту грамматическую проблему. На протяжении развития английского языка формируется лингвокультурная категория гендера. Периоды исторического развития языка – этапы становления категории.

Ключевые слова: *род, история языка, этапы становления, гендер, статусно-ролевые позиции, грамматическая категория, лингвокультурная категория, морально-нравственная оценка.*

Категория гендера связана с категорией рода и зарождается на ее основе. До настоящего времени не выработано единого мнения по поводу статуса категории рода в английском языке. Авторы большинства учебников по теории языка, теоретической и практической грамматике английского языка не признают наличия такой грамматической категории. Основанием для жарких дискуссий является отсутствие формальных показателей у существительного и у согласующихся с ним слов. Все же сохранились немногочисленные показатели рода в английском (суффиксы женского рода *-ess, -ette*). В подавляющем большинстве случаев отнесенность к мужскому или женскому полу у одушевленных существительных со значением лица либо отсутствие указания на принадлежность к полу у неодушевленных существительных закреплены в лексическом значении слова.

Введение понятия *гендер* в лингвистическое описание дает возможность решить проблему статуса категории рода в английском языке. Рассмотрен-

M.Yu. Fadeeva

Orsk Humanitarian Technology Institute
(branch) of Orenburg State University, Orsk

The article discusses some problems of forming communicative competence of engineering students as one of the most important features of future specialists. Foreign language stands as one of the core competencies in training a modern specialist, and is a necessary condition of the career growth and opportunities to study and work anywhere in the world.

Key-words: *teaching foreign languages, communication, competence, communicative competence, professional competence, business communication, ability.*

Об авторе:

ФАДЕЕВА Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранного языка, теории и методики обучения иностранному языку Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, *e-mail:* marina-fadeeva-1978@mail.ru.

УДК 372.881.111.1

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА

М.В.Хайруллина

Национальный исследовательский
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

В статье рассмотрены некоторые трудности, с которыми студенты сталкиваются при изучении иностранного языка. Описываются различные типы коммуникативных стратегий направленных на поощрение чувства ответственности со стороны студентов, которые должны стать активными, уверенными и автономными коммуникаторами.

Ключевые слова: *изучение иностранного языка, коммуникативные стратегии, автономия студента, коммуникативная компетентность.*

Коммуникативные стратегии и автономия индивида, изучающего иностранный язык, широко обсуждаются на международных конференциях и в профессиональных журналах в течение последних нескольких лет. Все мы нуждаемся в том, чтобы либо выразить наши чувства, идеи и мнения либо разделить их с людьми вокруг нас. Все это выражает нашу естественную потребность в общении. В этом отношении изучение нового языка означает возможность и умение общаться с людьми, говорящими на данном языке. Как преподаватели, мы имеем и обязанность, и ответственность вести наших студентов в процессе обучения, формировать и развивать их коммуникативные стратегии, направленные на то, чтобы стать опытными

коммуникаторами. Чрезвычайно важно при этом поощрять чувство ответственности со стороны студентов, чтобы построить автономный процесс обучения. Студенты должны быть в состоянии взять на себя управление процессом собственного изучения иностранного языка, должны учиться самостоятельно, в то же время не пренебрегая воздействием преподавателя на их стремление к автономии.

Стратегия – это план действий для достижения долгосрочной цели, стратегия обучения – более общий термин. Исследователи определяют понятие стратегий обучения с различных точек зрения.

Так, Р.Оксфорд определила стратегии обучения как «операции, используемые учеником, чтобы помочь приобретению, хранению, поиску и использованию информации». Данные операции включают «определенные меры, принятые учеником, чтобы сделать изучение легче, быстрее, более приятным, более самонаправленным, более эффективным, и более применимым к новым ситуациям» [Oxford 1990: 8]. Данное определение, определяя стратегии обучения как действия, принятые учеником, подчеркивает максимальное значение его роли в процессе изучения. Именно ученик становится ответственным за используемые стратегии, за конкретные виды деятельности в ситуациях практики изучаемого языка.

Цель преподавания иностранного языка состоит в том, чтобы сформировать и развить коммуникативную компетентность так, чтобы студенты были способны взаимодействовать и общаться с другими людьми на этом языке. Исследователи соглашаются, что коммуникативные стратегии – методы, используемые как носителями, так и не носителями языка. Использование определенных коммуникативных стратегий является лучшим решением, способным компенсировать отсутствию определенных знаний у студентов.

Устное общение на иностранном языке может быть неудачным по нескольким причинам, основными из которых можно признать произношение (причина непонимания со стороны студента), недостаточный словарный запас или незнание грамматики объединенные с недостаточным социокультурным или контекстным знанием темы коммуникации. Давление фактора общения в режиме реального времени и ограниченное время на обдумывание увеличивает трудность студентов в общении.

Время от времени исследователи развивали и предлагали различные классификации коммуникативных стратегий, которые отличаются главным образом терминологией, используемой авторами.

Так, Z. Domyei [Domyei 1995: 67] выделяет двенадцать типов коммуникативных стратегий: 1) отказ от сообщения, 2) уклонение от темы, 3) перифраз, 4) аппроксимация, 5) использование универсальных слов, 6) создание новых слов, 7) использование нелингвистических средств, 8) буквальный перевод, 9) использование иностранных слов, 10) кодовое переключение, 11) обращение за помощью, 12) использование слов заполните-

лей пауз/слов.

Отказ от сообщения – это стратегия, при которой сообщение остается незаконченным; студент прекращает говорить, если ему недостает словарного запаса или знания грамматики. Например, он говорит: «He took the wrong way in mmm...», после чего не продолжает свое высказывание.

Уклонение от темы – стратегия, где студент пытается не говорить о понятиях, которые он находит трудными для выражения. Он может, например, избегать использования определенных слов, потому что он не знает или забыл их эквиваленты на иностранном языке.

Обращение за помощью – стратегия, используемая студентами, чтобы спросить других студентов или преподавателя, в случае, если они не знают или забыли некоторые слова или структуры. Например, студент говорит: «Can you spell the word, please? / What is this?»

Мы полагаем, что знание определенных коммуникативных стратегий может иметь большое значение для многих студентов. Эти стратегии помогают продолжить разговор, когда они могут не знать некоторые слова или структуры, помогают придать им уверенность в разговоре, увеличить их беглость, проявить заинтересованность, развить чувство автономии. Роль преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам приобрести уверенность. Студентов следует поощрять, стимулировать и мотивировать. Положительное отношение преподавателя к своим студентам помогает им справиться с чувством разочарования и избежать отказа от говорения. Как преподаватели, мы знаем, что изучение иностранного языка требует много времени, а это, соответственно, требует терпения со стороны преподавателя.

Термин автономия первоначально появился в области политики и философии и означает самоуправляющийся. Н.Holec ввел термин «автономия ученика» определяя ее как «способность взять на себя ответственность за собственное обучение», а также способность «иметь и нести ответственность за все решения относительно всех аспектов этого обучения» [Holec 1981: 3]. Важным при этом является

- Определение целей;
- Определение содержания и прогресса;
- Отбор методов и технологий, которые будут использоваться;
- Контроль процедуры овладения;
- Оценка приобретенного.

D. Little [Little 1991: 99] определяет автономию в более конкретных терминах:

- Автономия – это не синоним самообразования, другими словами она не ограничивается обучением без учителя;
- В контексте класса автономия не влечет за собой сложение полномочий ответственности со стороны учителя;

- Автономия – это не что-то, что учителя делают для учеников, это не просто еще один обучающий метод;
- Автономия – это не одно, легко описанное поведение;
- Автономия – это не устойчивое состояние, достигнутое учениками.

Способность ученика принятия и управления его собственным приобретением знаний не врожденная. Она должно быть наученной и развитой за длительный период. Роль преподавателей должна заключаться в том, чтобы помочь студентам стать более автономными в их языковом образовании. Как преподаватели мы должны поддерживать наших студентов в использовании эффективных стратегии обучения, которые превращают их в автономных учеников, которые в состоянии и взять на себя управление над их собственным обучением, и готовы принять предложения и руководство от их преподавателей.

В процессе изучения иностранного языка и преподаватель, и студент играют важные роли и имеют ответственность. Чтобы развить коммуникативную компетентность студентов, преподаватели должны привлечь их внимание к различным коммуникативным стратегиям. Это – ответственность преподавателей: действовать таким образом, чтобы студенты чувствовали, что они могут быть успешны в коммуникации, чтобы облегчить приобретение знаний студентами, ставить вопросы так, чтобы студенты могли дать ответ. Связь между стратегиями обучения и автономией студента вполне определена. Автономия предполагает волю, а это предлагает возможности для свободного выбора со стороны студента. Изучение нового языка занимает время, и одна из обязанностей преподавателя – сделать его приятным и полезным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dornyei Z. On the teachability of communication strategies / Z. Dornyei // TESOL Quarterly. – 1995. – Vol. 29 (1). – P. 55-85.
2. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981.
3. Little D. Learner autonomy: definitions, issues and problems / D. Little. – Dublin: Authentik, 1991
4. Oxford R. L. Language Learning Strategies: what every teacher should know / R. L. Oxford. – N.Y.: Newbury House Publishers, 1990.

COMMUNICTIVE STRTEGEIS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' AUTONOMY

M.V. Khairullina

National Research South Ural State Unversity, Chelyabinsk

The article discusses some of the difficulties students face when learning a foreign language. Different types of communicative strategies, aimed at encouraging a sense of responsibility on students' part who should be active, confident and autonomous communicators are described.

Keywords: learning a foreign language, communication strategies, students' autonomy, communicative competence.

Об авторе:

ХАЙРУЛЛИНА Мария Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков Национального исследовательского Южно-Уральского государственного университета, *e-mail*: maria.bmv13@yandex.ru

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Д.С. Чайникова, Т.Н. Лисицына

Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск

В статье рассматриваются теоретические аспекты использования театрализации в обучении иностранным языкам в школе, в частности раскрываются преимущества театрализации, доказываемая актуальность ее использования в современных условиях.

Ключевые слова: театрализация, преимущества использования приемов театрализации, обучение иностранным языкам, креативность, мотивация.

В условиях глобализации общества и современной парадигмы образования ведущую роль играет английский язык, как средство универсальной межкультурной коммуникации. «Изменение социокультурного контекста обучения иностранным языкам, начавшееся в России в 90-е гг. XX столетия, существенно повлияло на изменение целей и содержания языкового образования» [Комарова 2014: 41]. Практическое владение иностранным языком в современном глобализованном обществе стало императивом времени.

Однако в системе российского образования наблюдается ряд «общедидактических и методических противоречий» [Баграмова 2014: 161], которые создают объективные трудности как учителям, так и учащимся как в обучении, так и, соответственно, в овладении иностранным языком. Мы же обозначим только частные противоречия, которые лежат в основе учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в условиях средней общеобразовательной школы, и препятствуют более эффективному и продуктивному овладению/обучению иностранным языкам:

- недостаточное количество учебных/аудиторных часов и высокие требования образовательного стандарта/программ по иностранным языкам;
- необходимость мотивации к изучению иностранного языка и ее отсутствием у многих учащихся в силу низкого результата, отсутствия естественной иноязычной среды, отсутствия перспективы «живого» использования иностранного языка в реальных жизненных ситуациях, также снижение мотивации к обучению в целом отмечается в оп-

Belgorod National Research University, Belgorod

The article describes the «cognitive dominant» concept, studies the discourse and its typology, considers the features of TV-format everyday discourse, searches and researches «Edwardian Christmas» cognitive dominant of everyday discourse in «Downton Abbey» British TV-Series.

Key words: *cognitive dominant, discourse, everyday discourse, TV-format, Christmas, Edwardian Era, «Downton Abbey».*

Об авторе:

КУЦЕНКО Алина Александровна – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* alinaconfiture@gmail.com.

УДК 811.111

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ ГЕНДЕРА
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В.П. Пылайкина

Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург

В английском языке отсутствует грамматическая категория рода. Введение понятия гендер в лингвистическое описание позволяет решить эту грамматическую проблему. На протяжении развития английского языка формируется лингвокультурная категория гендера. Периоды исторического развития языка – этапы становления категории.

Ключевые слова: *род, история языка, этапы становления, гендер, статусно-ролевые позиции, грамматическая категория, лингвокультурная категория, морально-нравственная оценка.*

Категория гендера связана с категорией рода и зарождается на ее основе. До настоящего времени не выработано единого мнения по поводу статуса категории рода в английском языке. Авторы большинства учебников по теории языка, теоретической и практической грамматике английского языка не признают наличия такой грамматической категории. Основанием для жарких дискуссий является отсутствие формальных показателей у существительного и у согласующихся с ним слов. Все же сохранились немногочисленные показатели рода в английском (суффиксы женского рода *-ess, -ette*). В подавляющем большинстве случаев отнесенность к мужскому или женскому полу у одушевленных существительных со значением лица либо отсутствие указания на принадлежность к полу у неодушевленных существительных закреплены в лексическом значении слова.

Введение понятия *гендер* в лингвистическое описание дает возможность решить проблему статуса категории рода в английском языке. Рассмотрен-

ние одушевленных существительных со значением лица с точки зрения отражения социокультурных различий между людьми позволяет проследить постепенное изменение характера грамматической категории рода. В процессе развития языка она становилась лингвокультурной категорией гендера. Периоды исторического развития английского языка рассматриваются как этапы формирования этой категории. Древнеанглийский период (VII–XII вв.) – начальный этап, среднеанглийский (XIII–XV вв.) – переходный этап, современный английский (XVI в. – сегодняшний день) – этап окончательного становления категории.

В древнеанглийском род выражен у неодушевленных существительных, что делает преждевременным вывод о существовании полноценной категории гендера на этом этапе исторического развития языка. Обнаруживаются лишь ее *элементы*. Древнеанглийский период в развитии английского языка можно рассматривать как этап, на котором началось преобразование грамматической категории рода в лингвокультурную категорию гендера.

Категория рода в древнеанглийский период характеризуется большой неустойчивостью. Разные разряды существительных имели разную степень неустойчивости. Одушевленные существительные отличались большей стабильностью в отношении принадлежности к определенному роду. Мужской род является доминирующим в обозначении лица в языке древнеанглийского периода. Система номинаций мужского рода представлена наиболее полноценно. Имелись продуктивные суффиксы для создания производных наименований. Суффиксы женского рода не отличались продуктивностью. Сложные слова мужского рода насчитывали несколько сотен слов, среди которых можно выделить ряд семантических групп. Сложные существительные женского рода представлены единичными наименованиями.

Совпадение рода существительного с полом лица, которое оно обозначает, позволяет выявить статусно-ролевые позиции мужчин и женщин в жизни общества древнеанглийского периода. Анализ семантических областей, которые выделяются среди наименований мужского и женского рода, показывает, что все ключевые позиции в социуме были заняты лицами мужского пола. Управленчески-политическая функция, функция защиты территории и жизни соплеменников, осуществлявшиеся мужчинами, находят отражение в развитой системе номинаций мужского рода, обозначавших правителей разного ранга и воинов ('воин' – *rinc, zuma, wisa, beorn, cempa, freca, here-rinc* и др.; 'вождь' – *here-toza, folctoza, brezo, ealdor, lēod* и др.). Существительные мужского рода отражают закрепленность за лицами мужского пола поста священника (*clerec, prēost, sācerd*) и высших должностей в иерархической структуре церковной организации (*pāpa* 'папа', *arcebisc(e)op* 'архиепископ'), занятие квалифицированной профессиональной деятельностью (*ār* 'посол', *consul* 'консул' и др.). Лица

женского пола представлены в семейно-матримониальной, профессиональной и очень скромно в религиозной сфере.

Категория рода в среднеанглийский период утратила грамматический характер. Почти в полном объеме сохраняется система обозначения рода у одушевленных существительных со значением лица. Не имеет морфологического выражения мужской род. Основным способом выражения рода у одушевленных существительных со значением лица становится семантический. Отнесенность к мужскому или женскому роду основана на принадлежности лица к соответствующему полу. Наименования со значением лица претерпевают разнообразные семантические трансформации. Меняется их принадлежность к роду. Существительные мужского или двойного рода начинают обозначать женщин и становятся словами женского рода. Существительные женского рода превращаются в слова среднего рода.

Анализ семантических областей, которые закреплены за лицами мужского и женского пола, позволяет определить место представителей обоего пола в жизни общества рассматриваемого периода. Наименования мужского рода закрепляют за мужчинами все основные сферы жизнедеятельности общества: управленчески-политическую, религиозную, военную, хозяйственно-экономическую. Женщина представлена в семейно-матримониальной, религиозной и профессиональной сфере. Доминирующим в обществе остается мужской пол, что находит отражение в соответствующих наименованиях мужского рода.

В отличие от древнеанглийского периода номинации мужского и женского рода в среднеанглийский период содержат более разнообразный набор характеристик лиц обоего пола. Анализ семантических областей мужского и женского рода позволяет определить социальный статус лиц разного пола, соблюдение ими норм общественных отношений и поведения, соответствие их гендерным идеалам общества, а также выявить индивидуальные характеристики лиц (биолого-антропологические данные, качества характера).

Существительные мужского и женского рода со значением лица содержат нравственную оценку людей, которых они обозначают. Большие группы наименований мужского рода, обозначающие воинов, правителей, служителей религиозного культа, лиц, ведущих городское хозяйство, являются нейтральными. Нейтральных обозначений женского рода меньше, они включают термины родства, часть обозначений женщин как представительниц своего пола, ряд других небольших групп. Положительно коннотированная лексика лиц обоего пола представлена небольшими группами. Среди отрицательно коннотированных наименований имеются группы обозначений лиц обоего пола, не соблюдающих морально-нравственные нормы общественных отношений. Кроме этого, у мужчин негативно оценивается неумение вести себя в обществе, проявление чрезмерной заботы о своей внешности; у женщин – принадлежность к женскому полу как тако-

вому, качества характера.

Среднеанглийский – тот период развития языка, в котором происходят кардинальные изменения категории рода имени существительного. Наименования лиц становятся областью лексикона, фиксирующей не только социальное устройство общества, но и становление новых общественных институтов (сословная организация общества, становление городской общины и правового регулирования), соблюдение лицами норм, регламентирующих жизнь общества. Наименования лиц содержат также оценку лиц разного пола. Возможность такого многостороннего исследования наименований лиц обоего пола имеется только в языке среднеанглийского периода. В языке других временных отрезков отсутствуют или представлены не в полном объеме вышеперечисленные критерии.

В современном английском языке сохраняются элементы грамматического выражения рода у одушевленных существительных, обозначающих лиц женского пола. Имеются суффиксы женского рода, основ женского рода, используемых в словосложении, больше, чем основ мужского рода. Наличие существительных женского рода во многих случаях является совершенно излишним. Существительные, с которыми они соотносятся, являются гендерно-нейтральными и служат для обозначения лиц обоего пола.

Формальные показатели родовых различий используются не для номинации пола лица. Основная цель создания наименований – выразить негативную оценку лиц женского пола либо указать на то, что женщина занимается несвойственной ее полу деятельностью.

Несмотря на успехи политики устранения гендерных асимметрий, сохраняются многочисленные несоответствия, обнаруживающие более низкий статус лиц женского пола.

Семантический способ обозначения принадлежности к полу продолжает оставаться основным. Он утратил прежнюю значимость как средство анализа положения лиц в обществе. В результате социальных изменений женщины получили равные права на участие во многих видах деятельности, которые ранее были им недоступны.

Принадлежность к полу, закрепленная в семантике слова, окончательно превратилась в средство выражения морально-нравственной оценки людей. Основной вид оценки – отрицательная. Немало оскорбительных, унижительных наименований адресовано представителям обоего пола. Выявляются основные семантические области, в которых идет процесс создания наибольшего количества слов, выражающих негативное отношение к мужчинам и женщинам. Наиболее оскорбительные термины адресованы лицам нетрадиционной сексуальной ориентации у мужчин и лицам, торгующим своим телом, у женщин.

Грамматическая функция родовых различий для обозначения биологического пола людей практически утрачена в современном английском языке.

ке. Изменение парадигмы полоролевых стереотипов привело к стиранию ряда проявлений, которые категория гендера имела в среднеанглийский период. Семантический анализ наименований лиц в меньшей степени выявляет их социальное положение в жизни общества. Категория гендера продолжает отражать взаимоотношения лиц с обществом и их индивидуальные характеристики. Основная функция гендерных различий на современном этапе развития языка – выразить отношение общества к лицам мужского и женского пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пылайкина В.П. Категория гендера в английском языке в сопоставлении с русским: дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / В.П. Пылайкина; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б.и.], 2004. – 187с. – На правах рукоп.

LINGUO-CULTURAL CATEGORY OF GENDER IN THE ENGLISH LANGUAGE

V.P. Pylaikina

The Urals State Pedagogical University, Ekaterinburg

There is no grammatical category of gender in the English language. At the same time a few nouns still have morphological indicators of gender. A vast number of words have gender differences in their meanings. To solve the problem a new linguo-cultural category can be introduced.

Key words: gender, grammatical category, history of the language, morphological indicators, meaning, social status of people, linguo-cultural category, evaluation, negative connotations.

Об авторе:

ПЫЛАЙКИНА Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения Уральского государственного педагогического университета, *e-mail:* pylaikina@mail.ru.

УДК 811.111:81'42=111

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОХВАЛЬНОЙ РЕЦЕНЗИИ НА КНИГУ КАК ЖАНРА ЛАУДАТИВНОГО ДИСКУРСА (на материале английского языка)

М. Д. Рыжикова

Крымский федеральный университет, Симферополь

В статье обосновывается принадлежность похвальной рецензии на книгу к одному из жанров англоязычного лаудативного дискурса. Рассматриваются виды таких рецензий, их структура. Анализируются некоторые лингвокультурные и дискурсивные характеристики.

Ключевые слова: похвальная рецензия на книгу, лаудативный дискурс, лаудация, лингвокультурные особенности, дискурсивные характеристики.

tions» ideogroup within the Old German linguocultural picture of the world.

Key words: *Scandinavian calendar, lunar calendar, solar calendar, Julian calendar, calendar concepts («Year», «Month», «Day», «Season»), Old German linguocultural picture of the world.*

Об авторах:

ДЗЕНС Надежда Ивановна – кандидат филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: dzensnad@yandex.ru.

ЧЕРНИКОВА Валерия Александровна – магистрант Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: pame1a92@inbox.ru.

УДК 81

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ НАПОЛНЕННОСТЬ КОНЦЕПТА «ДОМ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Т.А.Зайцева

Череповецкий государственный университет, Череповец

А.А. Родичева

Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет, Санкт-Петербург

Каждая нация имеет собственную шкалу ценностей, однако, наличие общих концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. Разница в представленности основных компонентов концепта «дом» в английской и русской концептосферах незначительна, поскольку «ДОМ» – это универсальный концепт в концептосфере любого народа.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, лингвокультурология, фольклор.*

Как отмечают многие исследователи, вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. Несмотря на существенные расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, тезис о том, что язык является частью культуры народа, не вызывает возражений среди лингвистов.

Вопрос о соотношении языка и культуры является одной из центральных проблем в современном языкознании. «Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [Маслова 2001: 9].

В связи с интересом к проблеме взаимосвязи языка и культуры и с появлением работ Ю.С. Степанова, С.Г. Тер-Минасовой, Н.Д. Арутюновой, В.А. Масловой и др. сформировались важные направления современной лингвистики – когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, т. е. исследует и исторические, и современные языковые факты сквозь призму духовной культуры. В задачи этой научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. Она создана «на основе триады – язык, культура, человеческая личность» и представляет лингвокультуру как линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса [Воркачев 2001: 65]. Также одной из задач лингвокультурологии является выяснение, как культура участвует в образовании языковых концептов, а также какова концептосфера (совокупность основных концептов) данной культуры.

Одним из центральных понятий является понятие «культурного концепта». В лингвистике в настоящее время предложено большое количество определений концепта. Каждый исследователь по-своему трактует это понятие. Так, Е.С. Кубрякова рассматривает понятие концепта в связи с ментальной сферой, психикой и сознанием человека. Подобной точки зрения придерживаются И.А. Стернин, З.Д. Попова, Н.Н. Болдырев.

С точки зрения В.Н. Телия, концепт – это «продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструктор, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание» [Телия 1996: 145].

И.А. Стернин выделяет три структурных типа концептов: одноуровневые, многоуровневые и сегментные концепты [Стернин 2004: 59]. По мнению И.А. Стернина, концепт имеет ядро и объемную интерпретационную часть. Ядро концепта – это его базовый слой и совокупность когнитивных слоев и когнитивных сегментов в совокупности образующих их когнитивных признаков [там же: 61].

Интерпретационное поле концепта составляет его периферию. На периферии содержания концепта находятся разнообразные определения, толкования, отраженные в поговорках, афоризмах, крылатых выражениях, притчах, а иногда и значительных по объему публицистических, художественных и научных текстах, из которых возможно выявить интерпретационное поле концепта.

Очень информативны для выявления интерпретационного поля поговорок. В них мы находим застывшие осмысления того или иного концепта, сложившиеся на протяжении длительного времени и менявшиеся в зависимости от места, времени и условий проявлений концептуальных сущностей в жизни народа, отдельных групп людей, отдельного человека.

Противоречивость поговорок, объективирующих в языке интерпретационное поле концепта, объясняется именно их принадлежностью не к ядру, а к интерпретационному полю концепта, которое содержит «выводы» из разных когнитивных признаков, образующих структуру концепта. Ин-

терпретационное поле концепта всегда слабо структурировано, образовано по принципу дополнительности образующих его предикаций [Стернин 2004].

По концептосфере национального языка мы можем судить о культуре нации, о его нравственных законах, этических традициях, об отношении к другим народам, о веротерпимости, о духовных запросах, о понятии правды и истины, чести и бесчестии, о жизни и смерти, о материальных и духовных ценностях.

Некоторые ученые-лингвисты связывают концепт и культуру (Ю.С. Степанов, Д.С. Лихачев, А. Вежбицкая). Ю.С. Степанов в своей работе «Константы: Словарь русской культуры» дает следующее определение концепта – это «сгусток национально-культурных смыслов, «ячейка культуры» в ментальном мире человека» [Степанов 1997].

По концептосфере национального языка мы можем судить о культуре нации, о его нравственных законах, этических традициях, об отношении к другим народам, о веротерпимости, о духовных запросах, о понятии правды и истины, чести и бесчестии, о жизни и смерти, о материальных и духовных ценностях.

По наблюдению С.Г. Тер-Минасовой, «важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет столь значительную роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации» [Тер-Минасова 2000: 80]. Национальная концептосфера, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, складывается из совокупности индивидуальных, групповых, классовых, национальных и универсальных концептов, то есть концептов, имеющих общечеловеческую ценность. К числу универсальных относятся относятся такие базовые концепты как родина, мать, семья, свобода, любовь, вера, дружба, на основе которых формируются национальные культурные ценности, а также такие фундаментальные универсальные как время, пространство, причинность и т.д.

Наличие общих, универсальных концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. В тоже время каждая нация имеет собственную шкалу мировоззрения, собственную шкалу ценностей [Тер-Минасова 2000: 82]. Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира.

Анализ английских и русских фольклорных текстов позволяет выделить следующие компоненты концепта «ДОМ»:

- безопасность
- благосостояние
- хозяин/хозяйка дома и их обязанности
- отношение к гостям (порядок встречи гостей)
- чувства к дому.

Компоненты концепта «ДОМ» имеют различную количественную вы-

раженность в английском и русском фольклоре, но репрезентируют примерно одинаковое лингвокультурное наполнение концепта «ДОМ» в концептосферах обоих народов. Например,

An Englishman's house is his castle.

As safe as a house.

At open doors dogs come in.

Наиболее полное отражение компонент *безопасность дома* получает в английских фольклорных текстах. Однако безопасность дома в обеих концептосферах связана с «закрытостью» дома, которая репрезентируется через образы прочных стен, дверей, надежных засовов и ворот. Лингвокультурное наполнение концепта «ДОМ» в данном аспекте включает в обеих концептосферах также и нахождение человека в доме или на территории рядом с домом, как залог его безопасности.

Дома и стены помогают.

Хороши хоромы, да нет обороны.

Компонент *благосостояние* имеет у обоих народов почти одинаковое лингвокультурное наполнение. И в английской, и в русской концептосферах благосостояние, богатство дома репрезентируется через «достаточность» средств для комфортного проживания. И в русских и в английских фольклорных текстах показателями благосостояния выступают хлебосоольство, материалы, использованные при строительстве дома и размеры самого жилища.

Дом – полная чаша.

Хлеб на стол, так и стол – престол.

В лингвокультурном наполнении компонента *хозяин/ хозяйка дома и их обязанности* встречается ряд различий. Женщина-хозяйка в русском фольклоре принимает более активное участие в ведении хозяйства, часто выполняет работу наравне с мужчиной-хозяином, чего не встретилось в британских фольклорных текстах. Однако базовое наполнение одинаково: мужчине в обеих концептосферах отводится роль «добытчика», мужчина отвечает за крепость самого строения, в то время как женщина в первую очередь создает атмосферу в доме, отвечает за хлебосоольство и уют.

Men take houses, women make homes

Хозяйский глаз всего дороже.

Хозяйка лежит, и все лежит.

Отношение к гостям (порядок встречи гостей) - более полно этот компонент описан в русских фольклорных текстах: это касается детального описания встречи гостя, приглашения его к столу, поведения во время приема гостей. Общими аспектами, отраженными и в английском и в русском фольклоре, являются негативное отношение к незваным гостям (в русском фольклоре незваному гостю уделяется особое внимание), богатый стол и угощение при встрече гостей, сама процедура встречи гостя.

A constant guest is never welcome.

Гость доволен, хозяин рад.

Чувства к дому - этот компонент концепта «ДОМ» репрезентируется и

в русском и в британском фольклоре через описание тоски по дому, которую испытывают герои вдали от дома. Характерно, что в обеих концептосферах с тоской по дому связана тема возвращения, особенно четко представленная в английских и русских балладах и сказках, где герои всегда возвращаются домой. Возвращение домой и в русских и в английских фольклорных текстах всегда сопровождается праздником, весельем.

East or West home is best.

There is no place like home.

О чем, красна девица, плачешь? – Баба Яга домой не отпускает.

Мир в доме - этот компонент встречается только в устойчивых выражениях, пословицах и поговорках. Для обоих народов одинаково важна благоприятная атмосфера спокойствия и взаимопонимания в доме.

Birds in their nests agree.

Не теснота губит, а лихота.

Порядок в доме – этот компонент также встречается только в устойчивых сочетаниях, пословицах и поговорках. Для того, чтобы дом был цел и крепок, хозяину необходимо прилагать значительные усилия при ведении хозяйственных дел, что отражено и в русских и в английских паремиях и фразеологизмах в равной степени.

Who repairs not his gutters, repairs the whole house.

Хозяйство водить – не разинув рот ходить.

Разница в представленности основных компонентов незначительна в британском и русском фольклоре. Однако в британской концептосфере доминируют компоненты безопасность и чувства к дому.

Компонент «отношение к гостям» имеет в русском фольклоре более богатое лингвокультурное наполнение, что выражается в подробном описании встречи гостей. Частая встречаемость данного компонента в фольклоре подтверждает сложившееся мнение о гостеприимстве русского народа. Однако достаточно частыми являются эпизоды, где приход гостя воспринимается негативно. В английском фольклоре компонент «отношение к гостям», напротив, является наименее выраженным из всех.

Компонент «хозяин/хозяйка дома и их обязанности» достаточно часто встречается и в британском и в русском фольклоре, но различия фиксируются в презентации роли женщины-хозяйки в доме, что, на наш взгляд, может быть обусловлено исторически различным положением и ролью женщины в обществе в этих странах.

Таким образом, общая лингвокультурная наполненность концепта «ДОМ» в английской и русской концептосферах почти одинакова, что позволяет сделать вывод о том, что дом является универсальным явлением в человеческой жизни, это универсальный концепт в концептосфере любого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая А. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 783 с.

2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев С.Г. // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
3. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – М: МГУ, 1994. – №4. – С. 34-47.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Попова З.Д. Введение в когнитивную лингвистику / Попова З.Д. [и др.] / Под ред. М.В. Пименовой. – Кемерово: Графика, 2004. – 146 с.
6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1996. – С. 173-203.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 1997. – 982 с.

LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENTS OF THE CONCEPT «HOME» IN ENGLISH AND RUSSIAN FOLKLORE

T.A.Zaitseva

Cherepovets State University, Cherepovets

A.A.Rodicheva

Saint- Petersburg State University of Trade and Economics, St. Petersburg

Every nation has its own scale of values but the existence of common concepts provides mutual understanding between peoples. The difference in the representation of the main components of the concept «HOME» in English and Russian sphere of concepts is insignificant as «HOME» is a universal concept in the conceptual sphere any nation.

Key words: concept, conceptual sphere, cultural linguistics, folklore

Об авторах:

ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы Череповецкого государственного университета, *e-mail: tatianazaitseva2013@yandex.ru*.

РОДИЧЕВА Анна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедр иностранных языков Санкт-Петербургского государственного торгово-экономического университета, *e-mail: annarodicheva@mail.ru*.

ке. Изменение парадигмы полоролевых стереотипов привело к стиранию ряда проявлений, которые категория гендера имела в среднеанглийский период. Семантический анализ наименований лиц в меньшей степени выявляет их социальное положение в жизни общества. Категория гендера продолжает отражать взаимоотношения лиц с обществом и их индивидуальные характеристики. Основная функция гендерных различий на современном этапе развития языка – выразить отношение общества к лицам мужского и женского пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пылайкина В.П. Категория гендера в английском языке в сопоставлении с русским: дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / В.П. Пылайкина; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б.и.], 2004. – 187с. – На правах рукоп.

LINGUO-CULTURAL CATEGORY OF GENDER IN THE ENGLISH LANGUAGE

V.P. Pylaikina

The Urals State Pedagogical University, Ekaterinburg

There is no grammatical category of gender in the English language. At the same time a few nouns still have morphological indicators of gender. A vast number of words have gender differences in their meanings. To solve the problem a new linguo-cultural category can be introduced.

Key words: gender, grammatical category, history of the language, morphological indicators, meaning, social status of people, linguo-cultural category, evaluation, negative connotations.

Об авторе:

ПЫЛАЙКИНА Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения Уральского государственного педагогического университета, *e-mail:* pylaikina@mail.ru.

УДК 811.111:81'42=111

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОХВАЛЬНОЙ РЕЦЕНЗИИ НА КНИГУ КАК ЖАНРА ЛАУДАТИВНОГО ДИСКУРСА (на материале английского языка)

М. Д. Рыжикова

Крымский федеральный университет, Симферополь

В статье обосновывается принадлежность похвальной рецензии на книгу к одному из жанров англоязычного лаудативного дискурса. Рассматриваются виды таких рецензий, их структура. Анализируются некоторые лингвокультурные и дискурсивные характеристики.

Ключевые слова: похвальная рецензия на книгу, лаудативный дискурс, лаудация, лингвокультурные особенности, дискурсивные характеристики.

В рамках современной антропоцентрированной лингвистики активно осуществляются исследования, направленные на рассмотрение особенностей коммуникации с позиции лингвокультурного подхода к языковым явлениям. Применение и выдвижение на первый план лингвокультурного фактора в языке является закономерным: с одной стороны, язык является составной частью культуры, средством познания мира этносом [Маслова 2001: 13]; с другой – язык принимает участие в осмыслении и порождении культуры, выступая условием ее создания и сохранения. Как следствие, изучение трихотомии *человек – язык – культура* [Benveniste 1985: 20] становится актуальной задачей лингвистов, анализирующих культурный код нации.

Целью исследования является анализ англоязычных похвальных рецензий на книгу в лингвокультурном и дискурсивном аспектах. Объектом исследования служит англоязычный лаудативный дискурс, а предметом – лингвокультурные, структурные и дискурсивные характеристики похвальной рецензии на книгу, а также языковые средства, формирующие лаудативный дискурс. В качестве материала исследования отобраны 300 похвальных рецензий на книгу, размещенных в британских и американских электронных источниках за период 2000-2008 гг.

Рецензия (англ. *review*) является распространенным жанром в Великобритании и США. Она представляет собой оценку качества фильма, видеоигры, музыкальной композиции, автомобиля, домашней бытовой техники, компьютера, события, выступления (концерта, пьесы), театрального или танцевального представления. Существуют целые сборники рецензий, например, *The New York Review of Books* – сборник литературных, культурных и текущих (англ. «*current*») рецензий; *National Review* – влиятельный консервативный журнал рецензий; *Monthly Review* – социальное периодическое издание. В зависимости от объекта похвалы рецензии также подразделяются на виды. Так, существуют научные рецензии (литературные и собственно научные, включающие так называемые «*peer review*» и «*software review*» – рецензии на работы, выполненные коллегой), читательские рецензии (готовятся собственником продукта для пользователя), экспертные рецензии (автором является тот, кто попробовал продукт), приобретенные рецензии (рецензии на заказ). Многие из них – предвзятые, поскольку информация о положительных чертах продукта, как правило, является преувеличенной (что типично для лаудации). Собственно критических рецензий немного. Также существуют так называемые «*puff piece*» рецензии – преувеличенные, используемые для рекламы или продвижения товара (услуги, книги, события, известного человека). Их авторы выступают прямыми или посредственными читателями (например, это сотрудники компании, выпускающей данный продукт). В зависимости от вида рецензий говорящий использует соответствующий стиль и лексику. Существуют

специальные базы данных рецензий, например, *Book Review Index*, *Arts and Humanities Citation Index*, *Social Sciences Citation Index*, многие из которых доступны он-лайн.

Настоящее исследование рассматривает похвальные экспертные и читательские рецензии на книги. Под экспертными понимаем такие отзывы, написанные людьми, в круг профессиональных обязанностей которых входит написание рецензий на книги. Отзывы, написанные читателями книги, считаются читательскими.

Следуя классификации видов дискурса, предложенной А. Д. Беловой [Белова 2002], похвальные рецензии на книги относятся к жанру лаудативного дискурса по критерию единства коммуникативной цели. В таких рецензиях основной иллокутивной задачей является высказывание лаудации с целью продвижения товара на потребительском рынке. Похвала в этом случае определяется как повседневная, необусловленная календарным или ритуальным событием. Готовится рецензия на книгу заблаговременно, при необходимости рекламирования той или иной книги. Лаудация является субъективной, эксплицитной или имплицитной в том случае, если объект хвалится косвенно, и прямой, поскольку направлена непосредственно на адресата(ов). Критерий искренности в данном случае невозможно проверить. Анализ похвальных рецензий на книгу свидетельствует о наличии в них различий в выборе языковых средств выражения похвалы и объекта лаудации.

Авторами экспертных рецензий являются издатели или журналисты популярных газет или журналов, редакторы книги или специализированных сайтов, известные писатели (например, Вирджиния Вульф, Томас Манн, среди современных писателей – Сара Уотерс, Джен Нидл, П. Д. Джеймс, А. Н. Уилсон и др.), сотрудники библиотек и учебных заведений, специализированные службы по предоставлению таких рецензий и даже сами авторы книг (например, Вашингтон Ирвинг). Важно, чтобы авторами таких рецензий был авторитетный человек, поскольку в противном случае рецензия не будет иметь соответствующего влияния на реципиента. В читательских отзывах говорящим выступает любой человек, прочитавший книгу, на которую пишется рецензия, или предыдущую книгу этого автора. Как правило, адресант в таких рецензиях не указывает своей профессии (в данном исследовании исключение составило 6 рецензий из 300, среди указанных профессий – шахтер, писатель, учитель, домохозяйка), ограничиваясь только собственным именем или логином и адресом электронной почты, из которого вытекает увлечение чтением или увлечение конкретным сайтом (например, *Booklady123*, *Honest Review*, *A Reader*, *A Kid's Review*, *'Potterphille'*, *Book Collector*, *mother of two book-lovers*). При этом в рецензиях на книги для взрослых адресанты называют себя по имени, а в отзывах на книги для подростков – используют логин, что позволяет сделать предположение касательно возраста автора рецензии. Адресатом в обоих

случаях считается любой человек, заинтересовавшийся книгой. Исследование свидетельствует о том, что на реципиента влияет возрастной фактор – имеет значение возраст того, для кого предназначена книга, поскольку каждый выбирает ее для себя или в подарок по возрасту. Однако анализ выявил также, что возрастной фактор не считается существенным ограничением, т.к. некоторые взрослые любят читать книги, предназначенные для детей, такие как «Алиса в стране чудес» Льюиса Кэрролла или «Гарри Поттер» Джоан Роулинг.

Главной коммуникативной целью рецензий на книгу – апелляция к эмоциям заинтересованности, увлечения или побуждение к покупке и прочтению книги – достигается с помощью когнитивно-информативной и прагма-манипулятивной стратегий [Рижикова 2010]. Эти стратегии реализуются тактиками передачи информации (использованием синтаксических лингвистических средств, в частности, простых и сложных предложений, например:

«Since its publication in 1865, Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland has delighted the world with a wildly imaginative and unforgettable journey, inspiring children of all ages to suspend disbelief and follow Alice into her fantasy worlds»)

и оценки поведения и отношения (использованием лексических средств, например, употреблением эмотивного прилагательного в превосходной степени):

«As most know by now Ian Falconer has created one of the most appealing children's book characters to be found»).

Важную роль в рецензиях на книги играет стратегия презентации, которая реализуется тактикой похвалы (через использование лексических средств – оценочных прилагательных), например:

«This is a fabulous book with a great moral and the artwork is magnificent»,

тактикой сообщения информации (через использование синтаксических средств – простых распространенных предложений, например:

«David Wiesner is one of only two people to win the prestigious Caldicott Medal on three occasions, for Tuesday (1992), The Three Pigs (2002) and Flotsam (2007)»),

тактикой цитирования (через употребление сравнения, а также синтаксических средств – сложных предложений), например:

«To read him is to find one's way home, to everything within us that is fundamental and sane» by Thomas Mann»,

тактикой предположения (использованием будущего неопределенного времени глаголов или наречия со значением неуверенности), например:

«Chicklit and women's fiction readers will enjoy this spontaneous journey in Cornwall, England»,

«Thus began the immortal adventures of Alice, perhaps the most popular heroine in English literature»,

тактикой установки эмоций (с помощью морфологических средств –

использованием модального глагола, выражающего предположение, и эмотивного причастия), например:

«If you haven't reread it recently, you may be astonished by its suspensefulness and its disquieting power»,

тактикой «игра на повышение» (использованием риторического средства – градации), например:

«In much the same way Mowgli is carried away by the Bandar-log monkeys, young readers will be caught up by the stories, swinging from page to page, breathless, thrilled, and terrified»,

тактикой имплицитной оценки/ перечисления заслуг (с помощью употребления синтаксических средств – сложных предложений), например:

«H.G.Wells was a professional writer and journalist who published more than a hundred books, including novels, histories, essays, and programs for world regeneration»

и тактикой обещания (использованием грамматической формы будущего неопределенного времени глаголов), например:

«It will become a classic».

Тематика рецензий обусловлена автором. Если это экспертный отзыв, то говорящий больше обращает внимание на достижения автора книги (например, с помощью эпитетов и прозопопеи:

*«*Starred Review* Wiesner, the recipient of three Caldecott Medals and two Caldecott Honors, offers another fantastical winner that plays with the boundaries of traditional storytelling»*),

качественные характеристики (например, с помощью эпитетов):

«Wyeth's thrilling, handsomely reproduced paintings, originally done in 1911, will attract a variety of readers, including some older high-schoolers»),

фактор полезности (например, с помощью оценочного прилагательного):

«Given the colorful look of the book and the perennial appeal of the story, this version will be a useful addition to many libraries».

Читатели в своих отзывах ссылаются на свои собственные эмоции и чувства (например, с помощью эпитетов):

«For any parent that has ever tried to get their little one to sleep - while falling asleep yourself – this is a gorgeous, heartbreakingly beautiful book»

и хвалят сюжет книги, например:

«The danger and suspense is nonstop, with many surprises, along the way».

Рецензия на книгу является нарративом, поскольку характеризуется стандартной композицией (завязка, кульминация, развязка), каркасом из упорядоченных событий, которые описываются с помощью однотипных грамматических форм с соединительными элементами: использование прошедшего времени глаголов, причастий, местоимений и т.д. Читательская рецензия начинается с сообщения говорящего о том, каким образом он/она познакомился с книгой (возможно, по чьей-то рекомендации), указания причины покупки/чтения, при этом адресант не обращается прямо к

реципиенту (исключение составляет только одна рецензия, в которой говорящий в начале рецензии обратился к адресату как «*Dear reader*»), – это составляет жанровую особенность такой рецензии. Далее, как правило, каждый отзыв содержит пересказ сюжета книги. В заключении высказывается отношение к книге или автору. Последняя часть отзыва и является лаудативной, поскольку именно там адресант передает свое оценочное отношение и эмоции относительно конкретной книги, например, с помощью оценочной лексики и прозопопеи:

«My admiration for and appreciation of Wiesner's talent continues to grow».

В отличие от читательских отзывов, экспертные рецензии состоят из несколько частей: собственно рецензия (от редактора и обязательно одна или больше от издательства, известного автора и т.п.), описание книги, издательская аннотация рекламного характера и информация об авторе. Экспертные рецензии также всегда содержат пересказ, кроме того, он по объему больше, чем в читательских. Лаудативная информация касается главным образом самой книги и автора. Иногда информация об авторе представляет собой имплицитную похвалу, выраженную через перечисление заслуг, например:

«With millions of copies in print, Deborah Smith is one of the best-known and most beloved authors of big, sweeping, contemporary novels set in the modern South. Her New York Times bestselling novel, A Place To Call Home, was named a Top 200 Romances Of All Time book by Romantic Times Magazine. She was nominated for a prestigious Townsend Award for her novel, On Bear Mountain».

Объем рецензий варьируется от нескольких предложений до целой страницы. Как правило, экспертные отзывы – короткие. Этот факт можно объяснить тем, что они печатаются главным образом на обложках или непосредственно в книге. Иногда такая рецензия состоит из других отзывов, – это так называемые «рецензии в рецензии» [Viber 2003]. В таком случае рецензии небольшие по объему, длинной в одно или несколько предложений, например:

«Mansell is a very talented writer who definitely tapped into the issues of love, work, friendship and moving on. I actually laughed out at several points in the book and closed it with a grin on my face».

«This treasure of a book – which is appropriately gentle in both its understated text and artwork – catalogues many sorts of quiet that readers will recognize instantly»(Publishers Weekly).

Читательские отзывы значительно больше по объему и включают несколько абзацев.

Как в экспертных рецензиях, так и в читательских содержится информация о целевой аудитории, т.е. о том, на какого именно читателя (ребенка, подростка или взрослого) рассчитана книга, например, в следующих экспертных отзывах:

«With plenty of humor to lighten the dark and ominous mood, this fanta-

sy adventure series is a fun read for middle readers on up», «These meaningful contemporary maxims are ideal conversation-starters for families or small groups»,

или читательских рецензиях:

«While younger readers may find some of the wording as tough as an old gym shoe, anyone older than 13 with an interest in mystery, romance, and how society runs, will find this a pleasurable and haunting read».

Как экспертные, так и читательские рецензии всегда содержат так называемое «обещание» о том, что книга заинтересует читателя и будет полезной. Читатели «обещают», что книга вызовет определенные эмоции – удивление, радость, например:

«Young readers will laugh and be surprised at exactly what that is...as well as its effect upon the city»),

улыбку, восторг, например:

«Fans of this series will no doubt find this title humorous and enjoy the piglet's newest adventure», «The charm of The Sketch Book remains unbroken, the old fascination still lingers about»;

будет поучительной:

«I gave this as many as two stars because baby's mom says that it will help her practice similar-sounding words and I like the graphics and title», «Helps to build a child's vocabulary»

и полезной:

«Look, this might be a good book for a third-grader who is a reluctant reader», «Whether you are a mom or dad, grandma, grandpa or know of a little one out there, you will find this book a treasure».

Как следует из приведенных выше примеров, отличается и выбор языковых средств при лаудации. В частности, читатели используют будущее неопределенное время глаголов для выражения обещания:

«Everything about this hardback kids' book is charming, but it's the little details that will make you a Fancy Nancy fan»,

настоящее неопределенное время глаголов:

«This is a fabulous book with a great moral and the artwork is magnificent»

и модальные глаголы:

«I couldn't wait to start reading, having finished rereading book four during my lunch hour»

для привлечения внимания к полезности и поучительности книги. Эксперты употребляют будущее неопределенное время глаголов для выражения обещания:

«Transcending the traditional boundaries of both the romance and women's fiction genres, this grand buffet of a story will have readers laughing, crying, and cheering the tenacity of the human spirit».

Это отличительная особенность объясняется тем, что читатели, которые уже прочитали определенную книгу, могут наверняка охарактеризовать свой собственный опыт, а эксперты могут только предположить, какое впечатление произведет книга на адресата.

Таким образом, исследование показало, что похвальная рецензия на

книгу является жанром лаудативного дискурса по критерию коммуникативной цели – выражения похвалы. Выделяются виды рецензий в зависимости от того, кому они предназначены, кто является автором и в каких обстоятельствах пишутся. Коммуникативные стратегии и тактики определяются как когнитивно-информативные и прагма-манипулятивные. Тематика и выбор языковых средств высказывания похвалы в рецензиях зависят от того, кто выступает говорящим. Похвальные рецензии на книги являются нарративом и характеризуются соответствующей структурой.

Направлениями дальнейших исследований могут быть сравнительное изучение структуры разных видов рецензий, а также детальный анализ влияния экстралингвистических факторов на выражение лаудации в таких отзывах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова А.Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник. Іноземна філологія. – Вип. 32-33. – 2002. – С. 11-14.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. Рижикова М.Д. Комунікативні стратегії і тактики лаудативного дискурсу (на матеріалі англійської мови) / М. Д. Рижикова // Проблеми семантики слова, речення та тексту: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Київ. нац. лінгв. ун-т. – Вип. 25 / відп. ред. Н. М. Корбозерова. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 357-366.
4. Benveniste E. On Discourse / E. Benveniste // The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. – Manchester Uni. Press, 1985. – 247 p.
5. Biber D. Compressed noun-phrase structures in newspaper discourse. The competing demands of popularization vs. economy Text / D.Biber. - In: Aitchison & Lewis (eds.), 2003. - P. 169-181.

LINGUACULTURAL PECULIARITIES OF A PRAISING BOOK REVIEW AS A GENRE OF LAUDATORY DISCOURSE

(on the data of the English language)

M.D. Ryzhikova

Crimean Federal University, Simferopol

The article proves attributing a praising book review to a genre of laudatory discourse. The types of such reviews and their structure are investigated. Some linguacultural and discourse characteristics are analyzed. The speaker, the recipient, the communicative purpose and strategies are pointed out.

Key words: *a praising book review, laudatory discourse, laudation, linguacultural peculiarities, discourse characteristics.*

Об авторе:

РЫЖИКОВА Марина Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка, литературы и социолингвистики Крымского федерального университета, *e-mail:* marinaryzhikova@yandex.ru.

marize teaching experience and define a role of foreign language as a means for future specialist' career development and professional communication.

Key words: *teaching a foreign language. professionally-oriented learning, competency development, language for specific purposes, motivation.*

Об авторах:

ТОГМИТОВА Виктория Вильямсовна – старший преподаватель кафедры европейских языков Института лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, старший научный сотрудник ФГБНУ «Бурятский научно-исследовательский институт сельского хозяйства», *e-mail:* togmitova@mail.ru

ИНДОСОВА Наталья Валерьевна старший преподаватель кафедры европейских языков Института лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, *e-mail:* natind@mail.ru

ГАРМАЕВА Сэсэг Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой европейских языков Института лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, *e-mail:* garm_9@mail.ru

УДК: 372.8:811.111

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.А. Ульянова

Энгельский технологический институт (филиал) Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина,
Энгельс

В статье рассматриваются лингвокультурологические аспекты обучения иностранным языкам (на примере английского) в технологическом институте, вопросы культурной и профессиональной коммуникации. Основное внимание уделяется такому аспекту, как деловое общение на иностранном языке, важное для будущих специалистов.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку в неязыковом вузе, лингвокультурологические аспекты, языковая компетенция, взаимодействие, культурологическая лингвистика.*

Среди проблем, обсуждаемых в современной методике преподавания иностранных языков в техническом вузе, рассматривается и проблема лингвокультурологии, при этом культурологические явления изучаются не сами по себе, а в их отражении в фактах языка. Лингвокультурологический подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, т.е. навы-

ки и умения аналитического подхода к изучению культуры страны изучаемого языка в сопоставлении с языком и культурой своей страны. Знание культуры страны способствует более точному и глубокому пониманию изучаемого языка.

В каждой культурной традиции существуют определённые образцы на уровне моделей коммуникативного поведения. Несовпадение образцов коммуникативного поведения наряду с различиями языковых сознаний коммуникантов также может служить причиной непонимания при интеркультурном общении. [Корякина 2011: 101]

Коммуникация не сводится к передаче и усвоению информации. Здесь обязательно наличие определённого уровня компетентности, соблюдение языковых норм. В то же время научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают всё новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнёров по коммуникации. [Сидорова 2009: 207]

Иностранный язык призван не только заложить основы иноязычного общения, но и способствует формированию профессионально важных качеств будущего специалиста. Овладение основами иноязычного общения, знание традиций и культуры стран изучаемого языка служит своеобразной базой для профессионального становления личности. Лингвокультурологический подход способствует реализации междисциплинарных связей в процессе обучения.

Говоря об обучении иностранным языкам в техническом вузе нельзя обойти тему профессионально-ориентированного общения, где междисциплинарные связи являются если не главными, то ключевыми. Овладевая основами профессионального общения на иностранном языке, студент «шлифует» языковую компетентность профессиональных высказываний на родном языке.

Существуют самые разнообразные средства решения перечисленных задач, которые позволяют реализовать обозначенные выше цели обучения иностранному языку в техническом вузе. В данной статье мы не ставим цель описать все виды и этапы работы, проводимые на занятиях по иностранному языку в нашем вузе, что в сущности и не требуется, а остановимся на курсе «Деловое общение на иностранном языке», который является необходимым для технического специалиста и составлен с учётом лингвокультурологических аспектов изучения языка и профессиональной компетентности будущего специалиста, направлен на развитие способности осуществить деловое общение, публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку. Курс рассчитан на один учебный семестр и предполагает предварительное овладение базовым курсом иностранного языка для вузов. Курс «Деловое общение на иностранном языке» состоит из 5 разделов:

1. Telephone Talk.
2. Attending a Conference.
3. Business Talks.
4. English Business Letters.
5. English Speaking Countries.

Базой для составления изучаемого материала явилась оригинальная лингвокультурологическая и научная литература. В начале каждого раздела даются речевые модели по той или иной тематике, а затем задания для закрепления темы. Например:

Прослушайте и воспроизведите диалоги по ролям:

- A. Mr. Wilson, I'd like you to meet Dr. Edward Smith.
B. How do you do, Dr. Smith?
C. How do you do?
A. Dr. Smith is an economist. He's just finished writing a book on international trade.
B. Oh? That's my field, too. I work for the United Nations.
C. In the Development Program, by any chance?
A. Yes. How did you guess?
C. I've read your articles on technical assistance. They're excellent.
[Dobson 2004: 54]

Вставьте пропущенный вопрос.

- A.
B. I'm sorry, he's out. He went to Chicago on business.
A.
B. Yes, please. I'll make note of it.

Расположите части делового письма в правильном порядке

- | | |
|---|--|
| 1. Mr Vazquez
Alonso Cano, 52
Madrid | 2. I look forward to hearing from you again soon.
Yours sincerely,
Liz Brown
Sales Office Manager |
| 3. Mercury Robots
49 Charles Place
London SW10 6BA
Phone 020 7385 1541
Fax 020 7385 1390
mercury@tinyworld.co.uk | 4. We would be pleased to deliver one of our robot systems on approval, for your inspection.
Please do not hesitate to contact us if you require any further information. |
- [Esteras 2007: 99]

Определите, к какому виду делового документа относится представленный ниже отрывок.

Would you please send us price list and catalogues for all your products as well as details of discounts and terms of payment. Are you prepared to grant special terms for annual orders totaling \$ 35,000 in value?

При изучении пятого – страноведческого – раздела в качестве дополнительного задания студентам предлагается самостоятельно подготовить материал о культуре и истории стран изучаемого языка, учебных заведениях и молодёжных традициях и т.д. Лучшие презентации на английском языке

размещаются на сайте кафедры.

Выбор данного материала, на наш взгляд, является оптимальным и неплохо усваивается студентами. Однако, при введении данного курса мы наблюдали недостаточный уровень компетентности при соблюдении языковых норм. Анализ работы студентов на начальном этапе дал следующую картину: при переводе фразы: «Can I speak to the President, please?» почти все студенты перевели как «Могу ли я поговорить с президентом, пожалуйста?» или «What do you want to speak to him about?» – «О чём вы хотите с ним поговорить?». Данные переводы не являются корректными с точки зрения лингвокультурологических особенностей родного языка. «Пожалуйста» в русском варианте является лишним. И вряд ли секретарь, отвечая на звонок, спросит: «О чём вы хотите поговорить?». Более приемлемой фразой в русском языке будет: «По какому вопросу вы хотите обратиться?». И таких моментов, даже в небольших речевых образцах встречается достаточно много, что говорит о том, что без знания лингвистических и культурологических особенностей того или иного языка коммуникация становится затруднительной, не говоря уже о тех лингвокультурологических ошибках, которые могут затронуть какие либо национальные приоритеты.

Приведённые выше образцы лингвокультурологической работы в значительной степени развивают рецептивные, репродуктивные и продуктивные навыки студентов, что способствует реализации одной из основных целей обучения иностранному языку в техническом вузе. Профессионально ориентированная, коммуникативная и культурологическая направленность обучения повышает статус иностранного языка как учебной дисциплины при подготовке специалиста, способного найти достойное место в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корякина А.А. Обучение поликультурной коммуникации / А.А. Корякина // Новые педагогические технологии. – М., 2011. – 101 с.
2. Сидорова А.А. Изучение иностранных языков как возможность избежать конфликта культур. Современное Российское образование в инновационном и социокультурном контекстах / А.А. Сидорова. – Саратов, 2009. – 207 с.
3. Dobson J. M.. Dialogs for Everyday Use / J. M. Dobson. – Washington, D.C. 2004. – 54 p.
4. Esteras S.R. Professional English in Use / S.R.Esteras, E.M. Fabre, – Cambridge Uni. Press. 2007. – 118 p.

LINGUACULTURAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A TECHNOLOGICAL INSTITUTE

S.A. Ulyanova

Engels Technological Institute (branch)
of Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, Engels

The article deals with linguacultural aspects of foreign language teaching in a Technological Institute, cultural and professional communication. It focuses on such aspect as

business communication so important for future specialists.

Key words: *teaching a foreign language at technical university linguacultural aspects, language competence, culture oriented linguistics, interaction.*

Об авторе:

УЛЬЯНОВА Светлана Андреевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных наук Энгельсского технологического института (филиала) Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина, *e-mail*: eng@techn.sstu.ru.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М.Ю. Фадеева

Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета, Орск

В статье рассматриваются некоторые проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей как одного из важнейших качеств будущего специалиста. Владение иностранным языком выступает как одна из основных компетенций современного специалиста, и является необходимым условием карьерного роста и возможности учиться и работать в любой точке мира.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, коммуникация, компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, деловая компетенция, инженерная компетентность.*

Проблема коммуникации в контексте глобальных изменений в мире чрезвычайно многогранна. Коммуникация проявляется в достижении и сохранении контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений, их согласия и взаимной приспособленности. При этом успешный коммуникативный итог понимается не столько как конкретный конечный результат, но и главным образом, как диалогический процесс, в котором оба партнера должны сделать равнозначные вклады [Ван Дейк 1989: 31].

Коммуникация – это обмен информацией, который необходим для достижения поставленных целей и принятия решений, это связь, система, включающая электронные средства связи, новые информационные технологии, машинные носители информации, искусственный интеллект, систему интернет, это взаимодействие субъектов на основе эмоционального и ценностного обмена. Коммуникативная компетентность – совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия отражения действительности в различных ситуациях общения.

Функция коммуникации заключается в достижении взаимопонимания о

- / А.И. Молотков // Вопросы языкознания. – 1960. – № 6. – С. 68-72.
8. Немченко В.Н. О разграничении частей речи в современном русском языке (имена прилагательные и их отношения к другим частям речи). Из лекций к спецкурсу / В.Н. Немченко. – Горький [б.и.], 1975. – 77 с.
 9. Панов М.В. О позиционном чередовании грамматических значений / М.В. Панов // Типология и грамматика. Под ред. Л.А.Бирюлина и др. – М.: Наука, 1990. – 192 с.
 10. Панов М.В. Позиционная морфология русского языка / М.В. Панов. – М.: Наука, Языки русской культуры, 1999. – 275 с.
 11. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М.: Госучпедгиз, 1938. – 452 с.
 12. Русская грамматика. В 2-х т. АН СССР. / Н.Ю. Шведова (ред). – М.: Наука, 1980. – 784 с.
 13. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – М.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.

UNCHANGABLE ADJECTIVES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

(the history of the problem)

T.B. Asten

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article touches upon the problem of the formation of a new word-class called unchangeable attributes in the Russian language.

Key words: *unchangeable adjectives, indeclinable attributes, categorical features of parts of speech, grammatical polyfunctionality.*

Об авторе:

АСТЕН Тамара Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail*: asten.tamara@mail.ru.

УДК-008

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА

М.М. Белоусова, И.И. Скнарна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья посвящена роли межкультурной коммуникации в современном глобализирующемся мире и вопросам успешного коммуникативного взаимодействия в новой социокультурной среде. Статья адресована широкой аудитории, интересующейся изучением иностранных языков и проблемами межнационального общения.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, процессы глобализации, социокультурная среда, межкультурные различия, иностранный язык.*

Современное общество с его политическими, экономическими и социальными кризисами представляет собой мощный «двигатель» миграции народов мира, их адаптации к новым социокультурным и языковым условиям и, возможно, к определенным трудностям в общении и необходимости их решения. Увеличение значимости коммуникативных процессов в

обществе и культуре является основной причиной предпринимаемых попыток ученых гуманитарной области понять и осмыслить проблемы межкультурной коммуникации, ее роли в современном глобализирующемся мире. Распространение одинаковых художественных, языковых, компьютерных и прочих культурных штампов, моделей, вкусов по всему миру, а также полная открытость границ для межгосударственного влияния и расширяющееся межличностное общение заставляют ученых все больше обращать свое внимание на роль межкультурной коммуникации в процессе глобализации современного мира. Нарастающая мировая глобализация остро ставит вопрос межкультурного диалога. Решение связанных с ним проблем не может осуществляться вне углубления коммуникативных процессов между культурами и признания того, что в эпоху глобализации формируется новое социокультурное пространство, а вместе с этим, и новый формат личности. Все это обуславливает необходимость научного теоретического осмысления процессов межкультурной коммуникации и глобализации.

Межкультурная коммуникация как научное социокультурное понятие было разработано в середине XX века американскими антропологами Э.Т. Холлом и Д. Трагером, которые в 1954 году опубликовали работу под названием «Культура как коммуникация» [Hall 1954]. В ней впервые был введен термин «межкультурная коммуникация», и авторы в ходе эмпирических исследований доказали, что именно она стоит в основе человеческих отношений и межкультурного взаимодействия. Затем это понятие широко обсуждалось в Германии. В Российском обществе термин «межкультурная коммуникация» появился в конце XX века и был связан, в основном, с преподаванием иностранных языков, когда изменилась роль иностранного языка и его стали рассматривать как средство общения, основу культурных ценностей и традиций. Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. [Тер-Минасова 2000]

Межкультурная коммуникация – это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого. Возникает не только языковой барьер, но и социокультурный. Национальные особенности самых разных компонентов, таких как традиции, обычаи, бытовой уклад и художественная культура могут затруднить процесс межкультурного общения. При таком общении необходимо учитывать не только особенности культуры, а также характер и мышление наций. Таким образом, межкультурная коммуникация является огромной гуманистической ценностью, так как потребность одного человека в приобщении к культуре другого человека иной формации способствует его духовному совершенствованию, воспитанию интеллигентности, обретению толерантности, повышению общего уровня образованности и культурности.

Процессы глобализации, активно протекающие в современном мире, как социокультурное явление, отражают глубинную трансформацию, происходящую в самой структуре общественного устройства. Характерными чертами нашего времени являются единое информационное пространство, взаимопроникновение культур и процессы сближения стран и народов, их населяющих. Общественное и культурное развитие, с одной стороны, и «сжатие» пространства, с другой стороны, приводит к возрастанию трансформационных процессов. Данная трансформация может явиться своего рода выходом из сложного состояния, в котором, безусловно, находится современное общество. Сегодня проблемы культуры выдвигаются на передний план, и исследование процесса глобализации направляется в иное русло. Учитывая то, что глобализация ведет к усилению межкультурного взаимодействия, центральным ядром исследований становятся культурные связи и отношения. Здесь определяющим становится глобальное культурное взаимодействие.

В связи с этим, приоритетную значимость приобретает межкультурная коммуникация в процессе глобализации современного мира. Возникает вопрос о необходимости формирования универсальных этических норм, стирающих государственные, национальные, культурные, религиозные и прочие границы. Пространство глобализирующегося мира ставит перед отдельным индивидом новые задачи, требует скорой реакции на новые социальные условия, способствует выработке навыков быстрого принятия решений.

Вопрос интерпретации межкультурных различий как одной из функциональных особенностей процесса глобализации представляет интерес для исследователей различных гуманитарных направлений в современной науке. В этой связи, как нам кажется, именно философия культуры позволяет осуществлять анализ социокультурных изменений в эпоху глобализации и взаимопроникновения культур, а явление межкультурной коммуникации позволяет раскрыть механизм процесса глобализации социокультурного пространства.

В настоящее время в культуре современного общества происходит ряд процессов, способных значительно ее трансформировать. Проанализировав фундаментальные работы в области социокультурных изменений и трансформаций современного общества, мы считаем, что можно выделить следующие взаимосвязанные основные тенденции:

- 1) глобализация (У. Бек [Бек 2011], Э. Гидденс [Гидденс 2004], А.И. Уткин [Уткин 2011]);
- 2) фрагментация (О. Тоффлер [Тоффлер 2012]);
- 3) виртуализация (С.В. Бондаренко [Бондаренко 2012], Д.В. Иванов [Иванов 2010], М.М. Кузнецов [Кузнецов [http](#)]).

Наиболее общепринятой интерпретацией понятия «глобализация» является идея о том, что благодаря экономической и культурной синхронизации по-

средством информационно-телекоммуникационных технологий мир становится все более и более единым. Глобализация действительно вносит принципиально новый момент в организацию социокультурной деятельности современного человека. Причем анализ именно этого аспекта воздействия глобализации и составляет неотъемлемую часть изучения ее социальных последствий. Но это не вполне объясняет основания, по которым глобализация рассматривается как главная движущая сила социокультурных трансформаций. Их первичные движущие силы, скорее, заключены в обстоятельствах развития конкретных обществ, а глобализация, возможно, лишь усиливает размах перемен, придает им новые, иногда глобальные, масштабы и формы.

Глобализация имеет многообразные формы выражения. В этом отношении интересной представляется оригинальная попытка А. Аппадурои представить процесс глобализации в виде пяти «мировых культурных потоков» или «пространств» – 1) *медиафактора* как усиления воздействия информационных технологий на все сферы человеческой деятельности; 2) *этнофактора* как повышение мобильности и выплеск миграционных потоков на глобальный уровень, 3) *технофактора* как интенсивное перемещение информационных и иных технологий через государственные границы; 4) *финансового фактора* как усиление экономических обменов; и, наконец, 5) *идеологического фактора* как создание идеологий и контр-идеологий, рождающихся из встречи западных ценностей и «периферийных» культур (цит. по [Шумилов 2012]).

Можно согласиться с такой классификацией пространств, или потоков, глобализации, но хочется отметить, что последнее пространство – это не только пространство идеологий, а шире – пространство культуры. В этом пространстве, по мнению Б.Уилсона, происходит замена традиционных связей между людьми, замыкавшихся, главным образом, в рамках локальных сообществ (*communities*), на связи глобального масштаба. Тем самым разрушается механизм передачи от поколения к поколению высших этических, моральных, нравственных и культурных ценностей, какими были именно непосредственные личностные связи в рамках первичных сообществ. В своем поведении люди руководствуются уже не этими ценностями, а лишь теми непосредственно практическими функциональными задачами, которые ставит перед ними сегодняшняя, иногда сиюминутная, ситуация. В этом явлении распада ценностей Б.Уилсон видит признак прихода эры постмодерна, напрямую связывая ее глобализацией (цит. по [Диллигенский 2012])

Ключевое значение в процессе глобализации имеет бурное развитие информационных технологий, формирование единого информационного пространства. Технологические новшества, такие как системы мирового телевизионного и радиовещания, спутниковая коммуникация, компьютерные сети, интернет и переход к цифровым высоким технологиям сыграли важную

роль в процессе глобализации. Глобализация, не считая ее истоков в начале XX века, является феноменом нашего времени. В наше время впервые наблюдается не имеющая аналогов в истории, множественность форм межкультурной коммуникации и трансляции. Глобализацию нельзя представить вне деятельности средств массовой коммуникации, построенной на основе кабельного, спутникового телевидения, мобильной связи и, безусловно, Интернета [Иванов 2010]. Благодаря глобальной системе массовой межкультурной коммуникации у молодого человека появляется возможность выбора определенного информационного канала из десятков, а порой и из сотен имеющихся в системе средств массовой информации. «Стремительное развитие информационных технологий, – как считает Е.Л. Омельченко, – предоставляет людям ресурсы глобальной культуры, благодаря чему она получает значительные преимущества и наделяется определенной властью, создающей иллюзию контроля над собственной биографией» [Омельченко 2005]. В контексте происходящих процессов и происходит формирование жизненных стратегий бытия современного человека.

В целом, следует отметить, что среди множества существующих моделей глобализации представляется сложным найти те, которые позволяют подробно исследовать и описывать социокультурные изменения современного общества. Нам представляется, что это связано с недооценкой значимости роли межкультурной коммуникации в процессе глобализации современного мира.

Одним из главных вопросов межкультурной коммуникации в эпоху мировой глобализации есть вопрос понимания разницы между понятиями «свои» и «чужие». Межкультурная коммуникация – это не только аспекты литературы, искусства и науки, это ежедневное языковое поведение людей, пользующихся этим языком. Эффективным способом формирования навыков успешной межкультурной коммуникации представляется изучение различных случаев коммуникативных ситуаций в сфере науки, культуры, бизнеса и другой профессиональной деятельности. Нам, преподавателям иностранного языка, важно показать, что главная причина непонимания в межкультурной коммуникации есть не в разных языковых системах, а в различии национального сознания участников общения.

Следует обратить внимание на то, что общение – это не просто вербальный процесс, а совокупность множества факторов. Его эффективность, помимо знания системы языка, зависит от культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения мысли (мимики, жестов) и многого другого.

Анализ коммуникативной неудачи, непонимания, вызванного незнанием иноязычной культуры и различным менталитетом взаимодействующих сторон, является эффективным средством обучения основам языковой межкультурной коммуникации в условиях глобализации. Тем, кто изучает иностранный язык, необходимо понять, что овладение языком – это про-

цесс формирования не только «чисто языкового» навыка, но и способности к успешной коммуникации в иной языковой и социокультурной среде. Часто используемые языковые модели способствуют прочному усвоению и формированию речевых навыков, а в итоге делают процесс межкультурной коммуникации более эффективным.

Процесс изучения иностранных языков способствует узнаванию и правильному восприятию иноязычной культуры, выявлению непривычных для обучающихся образцов другой культуры и способности к их толерантному восприятию. В результате этого анализа исправляются недостоверные и искаженные штампы и часто обобщенные, ранее сформированные, стереотипы поведения, общения, культуры и языка. Тем более что такие стереотипы иногда являются исторически и политически субъективно окрашенными.

В современном глобализирующемся обществе наблюдается процесс социокультурной ассимиляции и адаптации одной культуры к другой. Увеличивающаяся численность народонаселения нашей планеты, убыстряющиеся технические и технологические достижения, неизбежные процессы глобализации приводят к тому, что мировые цивилизации все настойчивее нуждаются в межкультурном взаимодействии, межкультурной коммуникации.

Очевидным стал тот факт, что человечество идет по пути сближения. Но, в свою очередь, глобальное единство мира предполагает различные противоречия, которые в XXI веке необходимо решать только мирным путем, посредством диалога языков и культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма - ответы на глобализацию / У. Бек / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 304 с.
2. Бондаренко С.В. Социальная система киберпространства / С.В. Бондаренко. – СПб: Изд-во СПб. ун-та, 2012.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс / Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2004. – 120 с.
4. Дилигенский Г.Г. Глобализация в человеческом измерении / Г.Г. Дилигенский / Мировая экономика и международные отношения. – 2012. – №7. – С.4-16.
5. Иванов Д.В. Виртуализация общества: теоретический анализ общественных изменений современного общества / Д.В. Иванов. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2000. – 96 с.
6. Кузнецов М.М. Виртуальная реальность – техногенный артефакт или сетевой феномен [Электронный ресурс] / М.М. Кузнецов. – URL: [http://www. synergetic.ru/philosophy/virtualnaa-realnost-tehnogennyy-artefakt-ili-setevoy-fenomen.html](http://www.synergetic.ru/philosophy/virtualnaa-realnost-tehnogennyy-artefakt-ili-setevoy-fenomen.html)
7. Омельченко Е.Л. Идентичности и культурные практики российской молодежи на грани XX-XXI в.в.: Дис. ... д-ра. социол. наук: 22.00.06 // Е.Л. Омельченко; Ин-т социологии РАН. – М. [б.и.], 2005. – 225 с. – На правах рукоп.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и Межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М: «Слово», 2000. – 259 с.
9. Тоффлер О. Третья волна / О. Тоффлер. Пер. с англ. С.Барабанова [и др.]. Научн

- ред. П.С.Гуревич. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2012. – 261 с.
10. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление / А.И. Уткин. – М.: «Логос», 2001. – 271 с.
11. Шумилов М.М. Концептуальные основы глобализации [Электронный ресурс] / М.М. Шумилов // CREDO NEW. – URL: <http://credonew.ru/content/view/459/302012>.
12. Hall E.T. Culture as Communication / E.T. Hall, D. Trager. – Greenwich. CT: Fawcett, 1954. – 249 p.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN GLOBALIZATION PROCESSES

M.M. Belousova, I.I. Sknarina

South Federal University, Rostov-on-Don

The article deals with cross-cultural communication in the modern globalizing world and the issues of effective communicative interaction in new social and cultural environments. The article appeals to a wide range of readers involved in foreign language learning and cross-cultural communication.

Key words: *cross-cultural communication, globalization, social and cultural environments, cultural differences, foreign language learning.*

Об авторах:

БЕЛОУСОВА Мария Мирославовна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: maria_belousova@mail.ru.

СКНАРИНА Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: ira_sknarina@mail.ru.

УДК 811

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

О.А. Викторова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются средства, используемые для создания языковой игры. Средства систематизированы по языковым уровням и проиллюстрированы примерами, взятыми из различных текстов.

Ключевые слова: *языковая игра, языковые средства, языковые уровни.*

В статье рассматриваются языковые средства, участвующие в образовании языковой игры (далее – ЯИ) на разных уровнях языка. Под ЯИ мы понимаем намеренное отклонение от литературной нормы, сознательный творческий эксперимент, который проводится с целью привлечения внимания и создания экспрессивного эффекта. Теоретической основой для

Northern (Arctic) Federal University named after M.V.Lomonosov,
Arkhangelsk

In the article the issues of ellipsis in complex sentences in the French language with the emphasis on the diachronic and synchronic aspects are considered. The subjunctive mood and conditional mood are being accentuated.

Key words: ellipsis, reduction, hypotaxis, parataxis, mode, abruptive.

Об авторе:

ЛАРЬКИНА Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова, *e-mail: ann753@yandex.ru.*

УДК 811.111

НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

А.И. Леонова

Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова,
Атырау

В статье предлагается описание наименований предметов быта в составе фразеологизмов на материале английского и русского языков. Рассматриваются вопросы языковой ценности наименований предметов быта с точки зрения длительности пребывания наименований предметов быта в языке, словообразовательной активности наименований предметов быта, их вхождения в состав фразеологизмов.

Ключевые слова: наименования предметов быта, языковая ценность, интегрированность в систему языка, языковой возраст, фразеологизмы, словообразовательная активность, продуктивность.

Национальные предметы быта являются объектами национальной культуры и представляют собой абсолютные ценности для каждого народа, передаваемые из поколения в поколение. В данной статье мы рассматриваем интегрированность наименований предметов быта в языковую систему. Языковая ценность данных наименований определяется степенью их интегрированности в языковую систему и измеряется наличием выделяемых нами следующих признаков:

- 1) длительность пребывания наименований предметов быта в языке или «языковой возраст»,
- 2) словообразовательная способность,
- 3) вхождение в состав фразеологизмов.

Индекс интегрированности введен нами для более удобного подсчета и

представления языковой ценности наименований предметов быта.

Фразеологические единицы как носители национально-культурной информации, хранящейся в их внутренней форме, отличаются национально-культурным колоритом и воспроизводят черты культурно-национального миропонимания [Маслова 2004: 83]. Поэтому вхождение наименований предметов быта в состав фразеологизмов является одним из важнейших признаков интегрированности исследуемых наименований в языковую систему.

В английском языке отмечено большое количество фразеологических единиц, в состав которых входят наименования предметов быта. Наиболее распространенными наименованиями являются: *bed, pot, cup*.

Было отмечено, что в английском языке наименования предметов быта входят в состав большого числа различных ФЕ. Поэтому нами была разработана классификация фразеологизмов по следующим группам: 1) наименования предметов быта в составе исконно английских фразеологизмов; 2) в составе шекспиризмов и ФЕ других писателей; 3) наименования предметов быта в составе библеизмов; 4) наименования предметов быта в составе ФЕ, заимствованных из различных языков; 5) наименования предметов быта в составе фразеологизмов, употребляющихся в разных значениях.

Рассмотрим данные группы более подробно.

1. Наименования предметов быта в составе исконно английских фразеологизмов.

В процессе исследования было выявлено, что существует много исконно-английских ФЕ с наименованиями предметов быта. Это вполне закономерный факт, так как именно исконные ФЕ отражают традиции, обычаи, реалии, связанные с преданиями, историческими фактами, что обуславливает их национально-культурную специфику, местный колорит в целом. Во многих ФЕ отражаются традиции, обычаи и поверья английского народа, различные реалии, факты английской истории. Например: *the stool of repentance* – позорный стул (в шотландских церквах); *wooden spoon* – занявший последнее место (в Кембриджском университете существует обычай дарить деревянную ложку, получавшему самую низкую оценку на экзамене по математике).

Многие ФЕ уходят корнями в профессиональную речь: *tableau curtains* – раздвижной занавес (*meatr.*); *work up the curtain* – играть под занавес (*meatr.*).

2. Наименования предметов быта в составе шекспиризмов и фразеологизмов других писателей

В современном английском языке существует множество фразеологизмов, основная функция которых – усиливать эстетический аспект языка. Многие ФЕ произошли в связи с обычаями, реалиями, историческими фактами, но большая часть английского фразеологического фонда так или иначе возникла

благодаря художественно-литературным произведениям. Произведения знаменитого английского классика У. Шекспира являются одним из наиболее важных литературных источников по числу фразеологизмов, обогативших английский язык. В качестве примера приведем *hold the mirror up to nature* – правдиво отражать жизнь (об актерской игре). Высказывания других английских писателей обычно остаются цитатами и лишь в редких случаях пополняют фразеологический фонд английского языка: *a cup that cheers but not inebriates* – «напиток веселящий, но не пьянящий», чай (У. Купер «The Task»).

Многие фразеологические единицы не были созданы самими писателями, но лишь благодаря последним получили широкое распространение в современном английском языке, например, *a skeleton in the closet* – семейная тайна, скрываемая от посторонних, введенная У. Теккереем в литературу, была также известна до него. У Сомерсета Моэма *a skeleton in the closet* звучит как *a skeleton in the cupboard*.

3. Наименования предметов быта в составе библеизмов

Библия является главнейшим литературным источником ФЕ. Это величайшее произведение обогатило фразеологизмами не только английский язык, но и многие другие языки мира. На протяжении столетий Библия являлась самой широко читаемой и цитируемой в Англии книгой; «не только отдельные слова, но и целые идиоматические выражения вошли в английский язык со страниц Библии» [Смит 1998: 111]. Примеры библеизмов с наименованиями предметов:

drain the cup (of bitterness, humiliation, etc.) to the dregs – испить чашу (горечи, унижения и т.п.) до дна; хлебнуть горя.

let this cup pass from me – да минует меня чаша сия (говорится о предстоящих страданиях).

4. Наименования предметов быта в составе фразеологизмов, заимствованных из различных языков

Большое число английских ФЕ связано с античной мифологией, историей и литературой. Многие из этих ФЕ носят интернациональный характер, так как встречаются в ряде языков. К античной мифологии восходят, например, следующие обороты:

the cup of Circe – чаша, напиток Цирцеи, превращающей людей в другие существа;

the Procrustean bed – прокрустово ложе; мерка, под которую насильственно подгоняется что-нибудь [по имени мифологического древне греческого разбойника-великана Прокруста, обрубавшего или вытягивавшего ноги своим жертвам по длине ложа, на которое он их укладывал].

Многие английские ФЕ связаны с Древним Римом, например, *a bed of roses* – ложе из роз, счастливая безмятежная жизнь (обыкновенно употребляется

в отрицательных предложениях, например, *life is not a bed of roses* – жизненный путь не усыпан розами. Выражение связано с обычаем богачей в Древнем Риме усыпать свои ложа лепестками роз).

Некоторые английские ФЕ заимствованы из латинского языка через французский:

a storm in a tea-cup – буря в стакане воды;

in one's plate/out of one's plate – в своей тарелке/не в своей тарелке.

Много ФЕ пришло в Англию из США. Они относятся к внутриязыковым заимствованиям. Американизмами являются:

go to bed with the chickens – ложиться спать спозаранку;

step of the carpet – жениться, выйти замуж.

5. Наименования предметов быта в составе фразеологизмов, употребляющихся в разных значениях

Исследуемые фразеологические единицы покрывают обширное семантическое пространство – они обозначают предметы, явления, состояния. Можно выделить следующие семантические группы:

1. ФЕ, обозначающие людей, прозвища:

a wet blanket – человек, расхолаживающий других, зануда;

big pot – важная персона, «большая шишка».

2. ФЕ, обозначающие неприятное положение:

fall between two stools – попасть впросак;

flash in the pan – потерпеть неудачу, фиаско.

3. ФЕ, обозначающие смерть:

kick in the bucket – протянуть ноги, сыграть в ящик;

die in one's bed – умереть естественной смертью.

4. ФЕ, выражающие расплату:

lie on the bed one has made – расплачиваться за свои поступки; пожинать то, что посеял;

as you make your bed, so you must lie on it – что посеешь, то и пожнешь.

5. ФЕ, выражающие скрытность:

sweep smth. Under the carpet – замалчивать, скрывать что-либо (особенно неприятное);

draw the curtain – замалчивать, скрывать что-либо, не придавать гласности.

6. ФЕ, обозначающие признаки процесса и его качественную характеристику:

like a clock – пунктуально, точно, как часы;

before you can say knife – немедленно, в два счета;

7. ФЕ, обозначающие чувства, состояния людей:

in one's cups – навеселе, под хмельком;

in one's plate – в своей тарелке.

8. **ФЕ, обозначающие конец чего-либо:**

bring down the curtain – положить конец, завершить дело;

the curtain drops – дело подошло к концу, рассказ окончен.

В русском языке фразеологизмы с наименованиями предметов быта также можно разделить на группы по семантическому значению:

1. **ФЕ, выражающие отсутствие необходимости:**

буря в стакане воды – волнения, споры из-за пустяков;

носить воду решето – делать что-либо заведомо впустую.

2. **ФЕ, обозначающие чувства людей:**

испить горькую чашу – много терпеть, страдать;

хоть под стол залезай – об ощущении неловкости, стыда, смущения.

3. **ФЕ, обозначающие признаки процесса и его качественную характеристику:**

через час по чайной ложке – очень медленно и помалу;

чудеса в решете – невероятно, необыкновенно.

4. **ФЕ, описывающие людей;**

от горшка два вершка – человек небольшого роста;

голова решето – о забывчивом человеке.

В русском языке широкое распространение получили фразеологизмы с такими компонентами, как *нож, стол, чаша*.

Нож всегда являлся символом суровости, мученичества, поэтому и все фразеологизмы с этим наименованием имеют негативный и экспрессивный оттенок, как, например, «*без ножа резать*», т.е. ставить в очень тяжелое положение; «*быть на ножах*», что означает находиться в резко враждебных, непримиримых отношениях.

Стол является непременным атрибутом любого дома. Однако помимо своего основного значения наименование *стол* имеет и дополнительные значения (*обед, еда; княжеский престол*), которые считаются устаревшими и не употребляются в повседневной речи: *держат стол* «иметь обеда, горячую пищу»; *открытый стол* «обеда, ужины в частном доме для людей определенного круга», *сидеть на столе* «княжить».

В русском языке имеется большое количество ФЕ с наименованиями сосудов для питья, такими как *чаша, стакан, рюмка, бокал*. На Руси всегда было пристрастие к спиртному, поэтому частое употребление именно этих наименований не случайно: *пить мертвую чашу, сшибать рюмки, вонзить рюмочку*. Однако наиболее частотным является наименование *чаша*, которое встречается и в переносном значении. Например, говоря о тяжелой, несчастной судьбе, употребляют ФЕ «*испить горькую чашу*», или, догадываясь о

предстоящих страданиях, умоляют «да минует меня чаша сия». ФЕ «полная чаша» употребляется, когда говорят о домашнем изобилии, полном достатке.

Количественный анализ показывает, что в английском языке наименования предметов быта в составе ФЕ представлены шире, чем в русском языке. В исследованном материале в английском языке выявлено 21 наименование предмета быта (175 ФЕ), в русском языке – 22 наименования (87 ФЕ). Результаты представлены в таблицах интегрированности наименований предметов быта в составе ФЕ английского и русского языков. Продуктивность наименований предметов быта определяется следующими критериями: частотностью вхождения наименований в состав ФЕ и их словообразовательной способностью (словообразовательная способность наименований предметов быта рассматривалась ранее).

Таблица 1

**Интегрированность наименований предметов быта
в составе фразеологизмов английского языка**

Наименование	Словообразовательная способность	Употребление во фразеологизмах	Индекс интегрированности
bed	36	30	66
chair	19	10	29
cup	16	18	34
knife	15	9	24
lamp	19	6	25
pan	14	3	17
plate	20	6	26
pot	31	20	51
spoon	9	5	14
table	14	15	29

Таблица 2

**Интегрированность наименований предметов быта
в составе фразеологизмов русского языка**

Наименование	Словообразовательная способность	Употребление во фразеологизмах	Индекс интегрированности
горшок	5	3	8
колыбель	4	2	6
котел	5	4	9
ложка	7	4	11
нож	5	13	18
печь	7	6	13
рюмка	5	2	7
стол	5	11	16
тарелка	3	3	6

чаша	3	9	12
------	---	---	----

Для анализа были отобраны 10 самых распространенных наименований предметов быта в английском языке: *bed, chair, cup, knife, pan, plate, spoon, table, pot, lamp* и 10 самых распространенных наименований в русском языке: *ложка, стол, нож, печь, рюмка, горшок, колыбель, котел, чаша, тарелка*. Из таблиц 1 и 2 видно, что наиболее продуктивными наименованиями предметов быта на исследуемом нами материале являются: *bed* (индекс 66), *pot* (индекс 51), *cup* (индекс 34) в английском языке и *нож* (индекс 18), *стол* (индекс 16), *печь* (индекс 13) в русском.

Таким образом, лингвистическое сопоставление фразеологизмов с наименованиями предметов быта на исследуемом нами материале показывает, что лингвокультурологическая ценность наименований предметов быта проявляется на уровне фразовых единиц. Этот фактор способствует повышению общего интегративного потенциала рассматриваемых нами реалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
2. Смит Л.П. Фразеология английского языка / Л.П.Смит. – М.: Высшая школа, 1998. – 351с.
3. The Illustrated Stratford Shakespeare. – London: Chancellor Press, 1993. – 1023 p.

NAMES OF HOUSEHOLD ITEMS IN PHRASEOLOGISMS

A.I. Leonova

Atyrau State University named after Kh. Dosmuhamedov,
Atyrau

The article describes the use of household items in phraseological units of the English and Russian languages. The problems of the language value of the names of household items are discussed. The systematization is based upon the principles of the duration of the names of household items existing in the language, derivational activity of the names of household items and their usage as parts of phraseological units. The productivity of the names of household items in phraseological units on the analyzed material is determined.

Key words: *names of household items, language value, integration, language age, phraseological units, derivational activity, productivity.*

Об авторе:

Леонова Алла Ивановна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранного языка Атырауского государственного университета им. Х. Досмухамедова, *e-mail:* allochka-leonova@mail.ru.

УДК 81-22

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Н.Ю. Кузнецова, В.А. Зинченко

Челябинский государственный университет,
Челябинск

Статья посвящена исследованию символического и коннотативного значения фразеологических единиц, имеющих в своем составе компонент-зооним в немецком и русском языках. Кроме того, предпринята попытка выявить идиоэтническую специфику ФЕ в сопоставляемых лингвокультурах.

Ключевые слова: фразеологическая единица, лингвокультурология, зооним, символ, коннотация, национально-культурная специфика.

Как известно, фразеологический состав языка отражает культуру, историю, менталитет и традиции народа. Фразеологические единицы фиксируют в себе те или иные смыслы, восходящие к условиям жизни народа – носителя языка. Фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание», фразеологизмы отражают особое видение мира и ситуации носителями языка [Маслова 2004: 70]. Фразеологизм как языковая единица имеет не только особую семантику, но и свое происхождение, индивидуальную этимологию и историю, определенное отношение к литературной норме и место в стилистической системе.

Несмотря на достаточно глубокое изучение в конце XX века проблем функционирования ФЕ, эта тема до сих пор продолжают привлекать внимание исследователей. Нам представляется интересным рассмотреть фразеологизмы, имеющие в составе элемент-зооним, т.к. они отражают многовековые наблюдения человека над внешним видом и повадками животных, передают отношение людей к ним, являясь, тем самым, культурно-информационным фондом в каждом языке.

Животные всегда жили рядом с человеком. Домашние животные – это помощник, друг, еда и одежда; дикие животные – это, в первую очередь, пропитание, без которого человек не может обойтись. Кроме того, животные были и мерилем многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных. Соответственно, животные (и домашние, и дикие, и птицы, и насекомые) всегда были в центре внимания человека. И это не могло не отразиться и во фразеологическом фонде языка. Люди подмечали поведение животных, их повадки и переносили эти свойства на человека, сравнивали поведение животных с поведением людей.

Компоненты-зоонимы легко переходят в разряд слов-символов, отражающих сложившиеся у людей представления о разных животных. Мы будем рассматривать символ в рамках лингвокультурологии, с этой точки зрения символ может быть отнесен к стереотипизированным явлениям, характерным для любой культуры. Символ, закодированный в контекст разных культур, имеет в них различный смысл. Таким образом, для нашего понимания символа принципиальным является соотнесение его с содержанием передаваемой им культурной информации. По словам А.Ф.Лосева, символ заключает в себе обобщенный принцип дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания, т.е. символ может рассматриваться как специфический фактор социокультурного кодирования информации и одновременно - как механизм передачи этой информации [Маслова 2001: 74].

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом часто обладают национально-культурной спецификой, что связано с историей, национальными особенностями характера и менталитета народа-носителя языка, со способом хозяйствования, с использованием домашних и диких животных, с географическими особенностями, которые предопределили многочисленность и видовое многообразие животных.

Для символического и коннотативного анализа фразеологизмов с компонентом-зоонимом нами было отобрано 13 зоонимов в немецком материале: *der Hund, die Katze, der Bär, die Kuh, das Schwein, der Hase, der Dachs, der Fuchs, der Luchs, das Schaf, der Wolf, der Aal, der Storch*, которые входят в состав 78 фразеологизмов. В русском материале мы отобрали 11 зоонимов: *собака, волк, медведь, заяц, змея, лиса, корова, кошка, свинья, рысь, овца*, которые являются компонентами 65 фразеологических единиц.

Проанализировав 13 зоонимов в немецких ФЕ, мы пришли к выводу, что в образовании фразеологических единиц зоонимы обладают различной степенью активности, что позволяет нам объединить их в определенные группы:

1) зоонимы с низкой степенью активности в образовании фразеологических единиц, входящие в состав 3 ФЕ: *der Luchs, der Storch, der Aal, das Schaf*;

2) зоонимы со средней степенью активности в образовании фразеологических единиц, входящие в состав 4-6 ФЕ: *der Wolf, das Schwein, der Fuchs, der Hase*;

3) зоонимы с высокой степенью активности в образовании фразеологических единиц, входящие в состав 7-10 ФЕ: *der Hund, die Kuh, der Bär, die Katze, der Dachs*.

По результатам анализа русских ФЕ мы объединили их в следующие группы:

1) зоонимы с низкой степенью активности в образовании фразеологических единиц, входящие в состав 2-3 ФЕ: *овца, лиса, рысь*;

2) зоонимы со средней степенью активности в образовании фразеологических единиц, входящие в состав 4-6 ФЕ: *кошка, свинья, корова, медведь, змея*;

3) зоонимы с высокой степенью активности в образовании фразеологических единиц, входящие в состав 7-14 ФЕ: *заяц, волк, собака*.

Остановимся более подробно на анализе некоторых зоонимов с высокой степенью активности. Так, зооним *der Hund* был найден в составе 10 ФЕ. Данный факт, возможно, объясняется тем, что для носителя как немецкого, так и русского языков собака, прежде всего, верный спутник. Она сопровождает его с древних времён и до наших дней, что подтверждается в ФЕ с положительной коннотацией *treu wie ein Hund* – *быть верным как пес*. Если мы обратимся к верованиям древних германцев, то у них первоначально с образом собаки точнее черного пса, было связано представление о нечистой силе, охраняющей зарытый клад. От этого произошел фразеологизм *da liegt der Hund begraben!* (разг.) – *Вот где собака зарыта! (Вот где клад зарыт!)*.

Однако образ собаки в немецкой лингвокультуре многозначен и по большей части имеет отрицательные характеристики. Это подтверждают следующие фразеологизмы, имеющие пейоративную окраску: *kein bunter Hund schaut dich an* (разг.) – *ты никому не нужен, никто не обращает на тебя внимания*; *auf den Hund bringen* (разг.) – *разорить, довести до нищеты кого-л.*; *auf den Hund kommen* (разг.) – *обнищать; прийти в упадок, (морально) опуститься*; *auf dem Hund sein* (разг.) – *терпеть крайнюю нужду, бедствовать*; *das ist unter allem Hund* (разг.) – *это ниже всякой критики*.

Следует подчеркнуть, что человеческие представления о мире животных часто не обладают должной степенью объективности. Человек приписывает животным определенные, подходящие им, с его субъективной точки зрения, человеческие признаки, которые, на самом деле, не могут быть присущи животным совсем или лишь отдаленно напоминают их повадки. Так, в ФЕ с зоонимом *der Hund* отражаются такие качества человека, как лень и ненадежность, которыми едва ли обладает животное: *den Hund hinken lassen* (umgs.) – *быть ленивым (неверным, ненадёжным)*. В немецкой культуре собака также символизирует занятого, загруженного делами или работой человека: *wie ein Hund gehetzt sein* (разг.) – *чувствовать себя как загнанная лошадь*.

В русскоязычной картине мира зооним *собака* определяется анализом мифологических интерпретаций образа собаки. Одним из устойчивых мифологических представлений является представление о нечистоте пса, которое имеет очень древние корни и выходит далеко за пределы славянской мифологии, поэтому фразеологизмы *вот где собака зарыта, каждая / всякая собака* в значении 'всякий, любой' и, напротив, 'никто' в выражениях *ни одна соба-*

ка, как собак нерезаных, употребляемых в языке в значении ‘очень много’, маркированы в языке отрицательной коннотацией, с их помощью выражается эмоциональное состояние говорящего, его отношение к предмету или объекту речи. Следующие ФЕ также имеют отрицательную коннотацию: *вешать собаку на кого-либо* – возводить необоснованные обвинения, клеветать, перекладывать вину на кого-либо, и *как собака на сене* – о том, кто сам не пользуется чем-либо и не дает другим; *собак гонять* – бездельничать.

Следующий фразеологизм, основанный на наблюдении за поведением и повадками собаки, существует в обоих языках и подчеркивает невозможность спокойного существования рядом двух совершенно разных людей: *leben wie Hund und Katze* (разг.) – жить как кошка с собакой.

В ФЕ *собачий сын, собачья дочь, собачий холод / мороз* зооним *собака* представляет собой негативный образ и символизирует пренебрежительное отношение говорящего, некоторые относят эти ФЕ к ругательствам.

Другая возможность употребления зоонима *собака* маркирована положительной окраской. Выражение *собаку съест* означает ‘быть знатоком чего-либо, приобретение основательных знаний в чем-либо, умений, навыков, большого опыта’. Так как собака – первое животное, которое приручил человек, и с которым уже многие века проживает бок о бок, то привычки и повадки собаки, безусловно, отразились во фразеологизмах. К примеру, ФЕ *собачий нюх / собачье чутье* символизирует наличие у человека способности тонко улавливать или подмечать что-либо и сопровождается положительной коннотацией. И все же в категориях русской культуры негативная оценка свойственна большинству фразеологизмов с зоонимом *собака*.

Рассмотрим зооним *das Schwein*, который входит во группу зоонимов со средней степенью частотности в образовании немецких ФЕ. Разведение свиней – древнейший вид животноводства на территории Германии к западу от Эльбы. Кроме того разведение свиней было наиболее дешевым видом животноводства в условиях Германии и занимало ведущее место в XVIII в. [Мальцева 2000: 57]. Таким образом, свинья всегда играла существенную роль в хозяйстве крестьянина и в сельском хозяйстве Германии. Распространенность этого домашнего животного и его роль в жизни населения отражались в обычаях страны и в языке, а именно в немецких фразеологизмах.

Свинья является в немецкой лингвокультуре символом благоденствия и богатства. Поэтому большое количество ФЕ с компонентом-зоонимом *das Schwein* имеют положительную коннотацию – *j-d hat Schwein* (разг.фам.) – кому-либо везет, кому-либо улыбается счастье; *das nenne ich Schwein!* (разг.фам.) – Вот это удача! Вот повезло!

Выражение *armes Schwein* (разг.фам.) – несчастный, бедолага – восходит к временам рыцарских турниров. Последним выигрышем (призом) на этих

состязаниях был поросенок. Его получал самый плохой стрелок в качестве утешительного приза [Мальцева 2000: 76].

Но можно также проследить и отрицательную коннотацию: *besoffen wie ein Schwein* (груб.) – *пьяный в дым*; *kein Schwein* (груб.) – *ни один черт, ни одна собака, никто*.

Проанализировав русские ФЕ с компонентом-зоонимом *свинья*, мы пришли к выводу, что большинство из них имеют пейоративную окраску, например, *подкладывать/ подложить свинью, вести себя как свинья* – ‘сделать неприятность кому-то’, *разбираться как свинья в апельсинах* – ‘абсолютно не разбираться в чем-л.’, *как свинья (напиться)* – об очень сильном опьянении. Для русских *свинья* является символом грязи, нечистоплотности, что отражают следующие фразеологизмы: *свинья свиньей* – о грязном, неряшливом человеке или о низком, подлом человеке, *свинья грязи найдет* – человек с дурными привычками, склонностями всегда найдет возможность их проявить.

Проанализировав ФЕ с зоонимом *der Wolf* в немецком языке, мы пришли к выводу, что все они имеют отрицательную коннотацию. В этих фразеологизмах также отражены повадки животного: *hungrig wie ein Wolf* – *голоден как волк* (то есть быть очень голодным); *böse wie ein Wolf* – *злой как волк* (рус. экв. *злой как собака*); *mit den Wölfen heulen* – *с волками выть (прислушиваться к мнению большинства по соображениям выгоды)*. И в германской культуре, и в культуре восточных славян волк – одно из наиболее мифологизированных животных. Основным признаком, определяющим его символику в народных представлениях, является принадлежность к «чужому» миру. В германских и восточнославянских поверьях волк выступает как посредник между миром людей и силами других миров. Так, в народных представлениях он знается с нечистой силой, его происхождение связано с чертом.

Анализ языкового материала показывает, что большая часть фразеологизмов с компонентом-зоонимом «волк» относится к классу предметных и обозначает свойства и качества характера человека. К примеру, *ein Wolf im Schafspelz* / *волк в овечьей шкуре* обозначает лицемера, прячущего под маской добродетели свои злые намерения, это выражение восходит к тексту Евангелия: «Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные» и сопровождается отрицательной коннотацией.

Волк издавна обращал на себя внимание как самый опасный хищник, враг человека. Люди прекрасно изучили его привычки и повадки, что нашло отражение в таких русских фразеологизмах, как *волком смотреть, глядеть* – ‘смотреть недружелюбно, угрюмо, враждебно’; *волком выть* – ‘горько жаловаться на что-либо’, *хоть волком вой* – ‘находиться в безвыходном положе-

нии’, *одинокый волк* – ‘существо, не нуждающееся ни в ком, способное жить в одиночку’.

Несмотря на то, что в большинстве фразеологизмов волк является символом отрицательного героя с тяжелой судьбой, во фразеологизмах *воздушный волк, старый, стреляный, травленный волк, морской волк, работать как бурый волк* зооним *волк* имеет положительную коннотацию и символизирует опытного и усердного человека, знающего толк в своем деле.

Одним из зоонимов группы с низкой степенью частотности в образовании ФЕ является зооним *das Schaf*. У немцев и у русских овца ассоциируется в первую очередь с кротостью: *sanft wie ein Schaf* (*кроткий как агнец*). Овца – символ кротости еще с библейских времен: кротость, смирение – христианский символ паствы, легко заблуждающейся и поэтому нуждающейся в духовном лидерстве. Но чаще всего ФЕ с данным компонентом имеет отрицательную коннотацию, например, *ein räudiges Schaf steckt die ganze Herde an* – *паршивая овца всё стадо портит*.

Также для передачи понятия ‘человек, резко выделяющийся среди окружающих’ служит ФЕ *das schwarze Schaf* – букв. *черная овца* (ср. рус. – *паршивая овца*). Первоначально это выражение употреблялось только по отношению к члену семьи, который резко отличался поведением, образом жизни, отношением к чему-либо от других членов семьи. Со временем оно стало употребляться и в более широком значении по отношению к человеку, резко отличающемуся своими взглядами, принципами, действиями от других членов общества, какой-либо группы. Фразеологизм содержит пейоративную оценку со стороны других лиц. Такой образ черной овцы мог возникнуть по следующей причине: в конце XVIII в. хозяйственная жизнь в Германии, в том числе животноводство, пришла в результате Семилетней войны в сильный упадок. Ввоз в страну мериносовых овец способствовал развитию животноводства. Шерсть мериносовых овец обычно белого цвета. Поэтому черная овца была нетипичной на фоне белого стада. Это, видимо, и послужило образной основой устойчивости выражения [Мальцева 2000: 82].

Ряд ФЕ с компонентом-зоонимом *овца* в русском языке не многочисленный, всего было найдено 2 единицы с этим зоонимом. Фразеологизм *с паршивой овцы хоть шерсти клок* – при невозможности получить от кого-либо что-то, имеющее значительную ценность, приносящее большую пользу, нужно постараться извлечь хоть незначительную пользу, выгоду, имеет отрицательную коннотацию. А следующий фразеологизм *зablудшая овца (овечка)* – о сбившемся с правильного пути человеке, восходит к евангельской притче.

В ходе исследования было выяснено, что наиболее активно в немецком языке функционируют ФЕ с компонентами *der Hund, der Bär, die Kuh, die Katze*, что связано с наиболее долгим и тесным контактом людей с собакой и

кошкой, представлением медведя как тотемного животного у древних германцев и широким использованием в хозяйственной жизни коровы. Менее же активно используются фразеологизмы с компонентами-зоонимами *der Luchs* и *der Storch*, *der Aal*, *das Schaf*. Возможно, это произошло из-за того, что люди меньше контактировали с этими животными.

Проанализировав ФЕ с компонентом-зоонимом с точки зрения их коннотативного значения, мы пришли к выводу, что зоонимы *der Bär* и *das Schwein* имеют в большей степени положительную коннотацию. ФЕ с компонентом *der Bär* характеризуют человека как сильного и здорового, а зооним *das Schwein* является символом благоденствия и богатства. Наибольшее количество ФЕ с отрицательной коннотацией представляют зоонимы *der Hund* и *der Wolf*.

Несомненно, что фразеологический состав языка представляет собой ценное лингвистическое наследие, так как именно в нем отражается культурно-историческое мировоззрение народа, его национальные особенности, культура, обычаи, традиции, а фразеологизмы сохраняют и воспроизводят его менталитет, его культуру от поколения к поколению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. культурно-национальная специфика русской фразеологии / В.А.Маслова // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С.69-76.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш. Учеб.заведений / В.А.Маслова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин / Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К.Агрикола. –Изд.2-е, испр.и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
4. Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache: лингвострановедческий словарь / Д.Г. Мальцева. – 2-е изд., испр.и доп.- М.: Русские словари, АСТ, 2000. – 416 с.
5. Duden- Redewendungen und sprichwörterliche Redensarten / Wörterbuch der deutschen Idiomatik/ hrsg.und bearb. von Günter Drosdowski und Werner Schälze-Stubenrecht. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverl., 1992.

NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYM COMPONENT IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

N.Yu. Kuznetsova, V.A. Zinchenko

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article investigates the symbolic and connotative meaning of phraseological units having a zoonym component in its composition in German and Russian languages. In addition, it is attempted to identify the national-cultural specificity of phraseological units in the comparable linguistic cultures.

Key words: *phraseological unit, cultural linguistics, zoonym, symbol, onnotation, national-cultural specificity.*

Об авторах:

КУЗНЕЦОВА Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Челябинского государственного университета, *e-mail*: nkusnezowa@csu.ru.

ЗИНЧЕНКО Виталия Андреевна – магистрант факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, *e-mail*: vitaliya.home@mail.ru.

УДК 811.133.1

ЭЛЛИПСИС ЧАСТИ ПЕРИОДА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

А.А.Ларькина

Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова, Архангельск

В статье рассматривается проблема эллипсиса сложных предложений во французском языке, при этом выделяются диахронический и синхронический аспекты. Основное внимание уделяется сослагательному и условному наклонениям.

Ключевые слова: *эллипсис, компрессия, паратаксис, гипотаксис, модус, абруптив.*

Эллиптическое опущение, как это подробно показано в монографии М.В.Зеликова на материале иберо-романских языков, может осуществляться как в отношении главного, так и придаточного предложения [Зеликов 2005: 286-293], при этом выделяются следующие модели: 1) эллипсис части паратаксических или гипотаксических паремиологических предложений; 2) эллипсис главного предложения (всего или части); 3) эллипсис придаточного предложения (всего или части).

Как представляется, во французском языке данный вид эллипсиса не имеет столь сильного распространения, поскольку сложное предложение (в большей степени сложноподчиненное) характеризуется тесной синтаксической связью между его частями. Так, М.С. Гурычева, приводя пример *Il faut que je débute par ton départ* (Надо начать с отъезда), отмечает, что в подобных фразах «главная часть неполноценна в синтаксическом и смысловом отношении и лишь условно может именоваться главной частью» [Гурычева 1956: 12], т.к. основной смысл передается в придаточном предложении, которое, в свою очередь, структурно несамостоятельно [там же: 35].

факторами, такими как невербальное поведение и визуальное сопровождение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Риторика: Античные историки / Аристотель. – М., 1978. – 167 с.
2. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации / А.Д. Белова. – Киев: Киевский ун-т им. Т.Шевченко, 1997. – 300 с.
3. Фрейдина Е.Л. Риторическая функция просодии (на материале британской академической публичной речи): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Е.Л. Фрейдина; Московск. пед. гос. ун-т. – М.[б.и.], 2005. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Чернявская В.Е. Когнитивная лингвистика и текст: необходимо ли новое определение текстуальности / В.Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – №2. – С 77-83.
5. Чикилёва Л.С. Прагматический аспект в публичной речи: Учебное пособие для студ. ф-тов иностр. языков/ Л.С. Чикилёва. – Бирск. 2002. – 193 с.
6. Шейгал Е.А. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. 328 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева, – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

NEW PRODUCT PRESENTATION DISCOURSE AS A KIND OF ARGUMENTATIVE DISCOURSE

N.V. Arnova

Vladimir State University, Vladimir

The article seeks to reveal the features of typology of presentation of a new product discourse, as well as to identify the main differences between presentation of a new product discourse from argumentative discourse.

Key words: *discourse, pragmatics, communication, argumentation.*

Об авторе:

АРНОВА Наталья Викторовна – аспирант кафедры английского языка Владимирского государственного университета, *e-mail*: nataliaarnova @ gmail.com.

УДК 81

НЕИЗМЕНЯЕМЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

(к истории вопроса)

Т.Б. Астен

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье освящается вопрос об образовании нового класса слов в русском языке, называемых аналит-прилагательными.

Ключевые слова: аналит-прилагательные, несклоняемые прилагательные, неизменяемые атрибуты, категориальные признаки частей речи, грамматическая полифункциональность.

Появление в русском литературном языке слов типа *беж, массака, бордо*, которые можно квалифицировать как неизменяемые прилагатель-

ные, относится к концу XVIII-началу XIX вв. Но поскольку подобные словоупотребления встречались нечасто и количественный состав их был весьма ограничен, в грамматиках XIX в. никаких сведений о них не имеется.

В лексикографии помета «*неизм. прил.*» впервые появилась в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н.Ушакова и применялась она, однако, весьма непоследовательно. Это обстоятельство сыграло роль в формировании представления о том, что вообще нецелесообразно выделять специальный класс неизменяемых прилагательных. Лексикографическая практика, таким образом, предшествовала теоретическому осмыслению и описанию неизменяемых атрибутов.

Термин «несклоняемые прилагательные» был введен в грамматическую науку А.А.Шахматовым [Шахматов 1941: 491], который доминирующим признаком прилагательного считал лексическое содержание и лишь во вторую очередь учитывал морфологические свойства. Он пришел к выводу о целесообразности признания прилагательными тех неизменяемых слов, которые имеют одинаковое с прилагательными грамматическое значение. Показательно, что А.А.Шахматов относил к неизменяемым прилагательным не только западноевропейские заимствования типа *бордо*, *платье бордо*, но и случаи типа *особь статья*.

В.В.Виноградов [Виноградов 1972: 175] пишет о прилагательных, лишенных внешних примет своей категории *беж*, *бордо*, *хаки*, и о том, что такого рода элементы проникают в русский язык в XVIII-XIX вв. не случайно, а в связи с особенно широким развитием в этот период категории качества. Е.И.Мельников [Мельников 1978] приводит словник неизменяемых прилагательных, состоящий из 70 единиц.

Однако параллельно с утверждением в грамматике особой морфологической категории слов неизменяемых прилагательных укреплялась и точка зрения, согласно которой все неизменяемые слова (и предметные и признаковые) следует отнести к существительным.

Так, в 1960 году «Вопросы языкознания» публикуют проблемную статью А.И.Молоткова «*Есть ли в русском языке категория неизменяемых прилагательных?*» [Молотков 1960: 95], где на обозначенный в заглавии вопрос автор отвечает отрицательно. А.И.Молотков перечисляет более 50 слов, к которым словари, хотя и крайне непоследовательно, дают пометы «*неизм. прил.*», «*в знач. неизм. прил.*» или просто «*неизм.*», «*нескл.*» — иногда словари и вовсе обходят молчанием вопрос о принадлежности несклоняемого слова к той или иной части речи. Ср.: *ампир*, *апаиш*, *апплике*, *беж*, *бемоль*, *бордо*, *брутто*, *буфф*, *валансьен*, *волан*, *галифе*, *гала*, *гротеск*, *гольф*, *демисезон*, *декольте*, *дезабиле*, *дизе*, *ин-кварти*, *ин-октаво*, *ин-фолио*, *клеи*, *комильфо*, *коми*, *люкс*, *майонез*, *максимум*, *минимум*, *ма-ренго*, *массака*, *мокко*, *мажор*, *минор*, *модерн*, *неглиже*, *нетто*, *пикколо*, *плаке*, *тике*, *плиссе*, *пик*, *перманент*, *реглан*, *рондо*, *сомон*, *соте*, *фантазии*

и др.

Однако ни несклоняемость, ни функция постпозитивного определения, по мысли А.И.Молоткова, еще не являются категориальными признаками части речи – неизменяемого прилагательного. Неосновательными, по его мнению, считаются и ссылки на историческую преемственность этой категории: те немногочисленные слова в древнерусском и старославянском, которые занимают промежуточное положение между прилагательным и наречием *испольна, свободъ*, видимо, связаны с процессом адвербиализации прилагательных.

Все «претенденты» на роль неизменяемых прилагательных разделены А.И.Молотковым на три группы:

1. Слова, которые могут употребляться в современном русском языке и как склоняемые, и как несклоняемые существительные или только как несклоняемые (существительные мужского рода *ажур, ампир, апаши, бемоль, волан, клеш, люкс, мажор, майонез* склоняются, а в позиции постпозитивного употребления к существительному они не имеют форм словоизменения: *стиль модерн, брюки гольф, юбка клеш, пальто реглан*).

Эти слова находятся как бы на грани перехода от несклоняемых существительных к склоняемым, ср. равную возможность словосочетаний «*В стиле ампир*» и «*В стиле (русского) ампира*»

2. Вторую группу составляют слова, которые вне сочетаний с определенным словом не употребляются. Они известны только как постпозитивные определения к другому слову, причем одни из них сохраняют значение самостоятельного слова – *часы аплике, посуда плаке, рубашка фантазии* а другие стоят на грани перехода в зависимую постпозитивную часть (или частицу) определенного слова – *театр-буфф, флейта пикколо*. Ограниченность употребления только специальными сочетаниями не усиливает определенности их лексико-грамматических характеристик.

В сочетаниях типа *часы ник* проявляется тенденция к устойчивости, лексической слитности и нерасчлененности, в результате чего второе слово может стать постпозитивной частицей.

3. В третью группу объединяются слова типа *бордо, беж, хаки, электрик, терракот, маренго, сомон, массака*, обозначающих различные смешанные цвета с оттенками, для названия которых соответствующих русских прилагательных не существует. Сравнение с языком-эталоном убеждает, что семантического соотношения здесь не существует, поскольку многие из этих слов в языке-источнике – существительные (франц. *bordeaux*, итал. *terracotta*).

У ряда неизменяемых слов есть соотносительные прилагательные, получившие все особенности этой части речи: *беж – бежевый, бордо – бордовый*. Зачем русскому языку прилагательное *беж*, если есть прилагательное *бежевый*?

А.И.Молотков указывает на то обстоятельство, что в русском языке

цветовыми названиями могут быть не только прилагательные, но и существительные: *молочный цвет – цвет молока, небесный цвет – цвет неба*.

Так что и слова третьей группы не составляют новой категории неизменяемых прилагательных, а могут быть отнесены к существительным.

Факторами, препятствующими признанию группы неизменяемых прилагательных, является отсутствие у этих слов, формально выраженных грамматических категорий, невозможность образования степеней сравнения и разграничения полных и кратких форм у тех из них, которые по семантике соотносятся с качественными прилагательными.

Существование неизменяемых прилагательных отрицается в статьях, а также в диссертационном исследовании Л.В.Кнориной [Кнорина 1978: 98]. Ссылаясь на мысли ведущих грамматистов о роли флексии в формировании категории прилагательных «именно флексии делают прилагательное прилагательными» [Пешковский 1938: 102] и «именно во флексии заключено категориальное значение качества» [Виноградов 1972: 189], она утверждает невозможность бесфлексийных прилагательных. Если в обычных случаях информация о роде, числе и падеже прилагательного является избыточной, то все равно флексии здесь сохраняют свое значение маркеров прилагательных. Для существительного отсутствие флексии означает лишь трудности при определении падежа, но не вступает в противоречие с привычным обликом существительных, поскольку словоформы с нулевым окончанием достаточно распространены в парадигмах обычных существительных. Прилагательное же без флексии – практически обязательного показателя категории атрибутивности – просто не может быть опознано как слово, способное выступить в атрибутивной связи с существительным. Кроме того, употребление неизменяемых существительных облегчается обилием однозначных контекстов, требующих подстановки определенного падежа существительных. Из таких контекстов не вытекает падеж подставляемого слова, но его принадлежность к существительным из контекста ясна. Контекстов же, требующих подстановки прилагательного, почти не существует.

Л.В.Кнорина также упоминает о том, что цветообозначениями в принципе могут быть и существительные (*охра, индиго*), что очень часто неизменяемые определители образуют с определяемым словом неразложимое единство и оценивать с грамматической точки зрения такие единицы, как *час-ник, картофель фри*, можно только целиком. Общий вывод такой: «Создается впечатление, что к настоящему времени допускаясь ранее неизменяемые прилагательные либо переосмыслились как существительные, либо остались лишь в составе устойчивых сочетаний, либо выходят из употребления (во всяком случае – в роли определителя). К последним относятся: ажур, аллегри, антука, гала, гиассе, демисезон, плаке» [Кнорина 1978: 88]. Ср. также: «Возможность самостоятельных слов (за исключением его, ее, их) определять существительные объясняется как вторичная

функция существительных или наречий» [там же: 97].

Можно указать также отдельные работы, где не признается существование неизменяемых прилагательных, однако в этих работах нет и детального анализа вопроса. Так, В.М.Немченко пишет о таких словах: «Они напоминают несогласованные определения или приложения, которые в русском языке выражаются существительными, а значит, *так называемые неизменяемые прилагательные представляют собой определенную категорию несклоняемых существительных*» [Немченко 1975: 68]. В работе М.Ф.Лукина содержится фраза: «...заимствованные слова типа беж (платье беж) прилагательными также не являются» [Лукин 1991: 100], но никаких доказательств этого не имеется.

Однако такая точка зрения, насколько мы можем судить, не стала распространенной. Напротив, в течение 60-90-х гг. укрепляется представление о неизменяемых определителях как об особом грамматическом классе — неизменяемых прилагательных. Е.И.Мельников [Мельников 1998: 48] утверждает, что категория неизменяемых прилагательных постоянно растет количественно.

А.А.Зализняк [Зализняк 1967: 88] пишет о прилагательных с нулевым склонением и отмечает грамматическую полифункциональность неизменяемых единиц. Так, случаи типа *цвет какао* или *модерн-театр* интерпретируются следующим образом: словоформы представляют по два слова, одно из которых является прилагательным, другое — существительным. Грамматика современного русского литературного языка 1970 года признает неизменяемые определители прилагательными с омонимичными формами и характеризует их связь с существительными как примыкание [Грамматика 1970].

В [Русская грамматика 1980] в специальном параграфе «Нулевое склонение прилагательных» представлен словник из 70 единиц и отмечается, что к прилагательным относится большая группа неизменяемых слов иноязычного происхождения, называющих признак. Эти слова не изменяются по родам, числам и принадлежат к нулевому склонению. Значение признака обнаруживается у них синтаксически. Среди перечисленных в этой грамматике слов, некоторые в качестве прилагательных могут вызвать сомнение уже потому, что это не соответствует словарным пометам. Таковы слова *барокко*, *цунами*, *эсперанто*, *хинди*. Для *цунами* в толковых словарях указывается только категориальное значение существительного. Очевидно, имеется в виду, что в сочетаниях *волна-цунами*, *цунами-станция* (станция, изучающая и регистрирующая появление таких волн), *цунами-служба* у слова появляется значение неизменяемого прилагательного. Далее, если названия национальных языков причислять к прилагательным, то тогда, помимо *хинди*, следовало бы назвать и остальные слова этой тематической группы — *бенгали*, *дари*, *идиш*, *мала ялам*, *непали*, *пали*, *пиджин-инглиш*, *пушту*, *фарси* и др.

Один из авторов коллективной монографии «Русский язык и советское общество», М.В.Панов [Панов 1990: 88] пишет о чрезвычайно продуктивной и развивающейся группе аналит-прилагательных.

В диссертационных исследованиях Л.А.Брусенской, В.Н.Арутюнян Д.В. Бондаревского отстаивается положение о том, что в русском языке сформировался класс неизменяемых прилагательных. Наконец, сведения о прилагательных нулевого склонения проникают в пособия для учителей и школьников общеобразовательных школ.

Объективной основой увеличения количества неизменяемых атрибутов являются внутренние, системные особенности русского языка на современном этапе: распространенность аналитических элементов и конструкций, развитие полифункциональности на категориальном уровне, избыточность флективной системы прилагательного. Многие атрибуты, по сути, являются интернационализмами, ср.:

<i>русс.</i>	<i>англ.</i>	<i>итал.</i>	<i>польск.</i>	<i>франц.</i>
барокко	baroque	barocco	barok	baroque
нетто	net	netto	netto	net
хаки	khaki	khaki	khaki	khaki

Многие из этих единиц грамматически полифункциональны. Известно, что вообще в лексике английского языка более 700 самых общеупотребительных лексем свободно перемещаются из одного класса в другой. Во французском также четкая тенденция к уменьшению веса деривации в общей системе словообразовательных средств в связи со значительным развитием синтаксических способов словообразования (в том числе и конверсии). Высокоразвитая флективная система и четкая парадигматическая дифференциация классов слов в русском языке, не стали препятствием для перехода слов из одной части речи в другую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 601 с.
2. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970.
3. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение / А.А. Зализняк. – М.: Наука, 1967. – 372 с.
4. Кнорина Л.В. Функционирование слов с неполным набором морфологических показателей в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Кнорина Л.В. – М.[б.и.], 1978.
5. Лукин М.Ф. О широком и узком понимании прилагательных в грамматиках современного русского языка / М.Ф. Лукин // Филологические науки. – 1991. – № 1. – С. 73-83.
6. Мельников Е.И. Иноязычные заимствования в русском языке, относящиеся к неизменяемым прилагательным / Е.И. Мельников // Ceskolovenska rusistica, ročník XXIII. – 1978. – №4. – С. 1-23.
7. Молотков А.И. Есть ли в русском языке категория неизменяемых прилагательных?

- / А.И. Молотков // Вопросы языкознания. – 1960. – № 6. – С. 68-72.
8. Немченко В.Н. О разграничении частей речи в современном русском языке (имена прилагательные и их отношения к другим частям речи). Из лекций к спецкурсу / В.Н. Немченко. – Горький [б.и.], 1975. – 77 с.
 9. Панов М.В. О позиционном чередовании грамматических значений / М.В. Панов // Типология и грамматика. Под ред. Л.А.Бирюлина и др. – М.: Наука, 1990. – 192 с.
 10. Панов М.В. Позиционная морфология русского языка / М.В. Панов. – М.: Наука, Языки русской культуры, 1999. – 275 с.
 11. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М.: Госучпедгиз, 1938. – 452 с.
 12. Русская грамматика. В 2-х т. АН СССР. / Н.Ю. Шведова (ред). – М.: Наука, 1980. – 784 с.
 13. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – М.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.

UNCHANGABLE ADJECTIVES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

(the history of the problem)

T.B. Asten

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article touches upon the problem of the formation of a new word-class called unchangeable attributes in the Russian language.

Key words: *unchangeable adjectives, indeclinable attributes, categorical features of parts of speech, grammatical polyfunctionality.*

Об авторе:

АСТЕН Тамара Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail*: asten.tamara@mail.ru.

УДК-008

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА

М.М. Белоусова, И.И. Скнарна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья посвящена роли межкультурной коммуникации в современном глобализирующемся мире и вопросам успешного коммуникативного взаимодействия в новой социокультурной среде. Статья адресована широкой аудитории, интересующейся изучением иностранных языков и проблемами межнационального общения.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, процессы глобализации, социокультурная среда, межкультурные различия, иностранный язык.*

Современное общество с его политическими, экономическими и социальными кризисами представляет собой мощный «двигатель» миграции народов мира, их адаптации к новым социокультурным и языковым условиям и, возможно, к определенным трудностям в общении и необходимости их решения. Увеличение значимости коммуникативных процессов в

4. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) / А.А. Леонтьев // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Рото-Принт, 1998. – 24 с.
5. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И.Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 25-35.

**SPECIFIC FEATURES
OF THE METHOD OF EDUCATIONAL DISCUSSION
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

N.A. Parilova, J.A. Makkoveeva

Northern Arctic Federal University named after M.V.Lomonosov,
Arkhangelsk

This article discusses the necessity of using discussions in teaching a foreign language. The focus is on the types and stages of using this method.

Key words: teaching a foreign language. discussion, method, reasoning, logic, verbal behavior.

Об авторах:

ПАРИЛОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университет им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* parilova_n@mail.ru

МАККОВЕЕВА Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и лингводидактики Северного (Арктического) федерального университет им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* juliamakk@mail.ru

УДК 371.26

**НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

О.Л. Соколова

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

Анализ основных трудностей в преподавании французского языка дошкольникам и возможные пути их преодоления. Краткий обзор французских нормативных документов о дошкольном образовании. Последовательность в освоении французского языка на раннем этапе.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам, обучение французскому языку дошкольников, игры на французском языке, французский язык в детском саду.

При работе с дошкольниками учитель французского языка сталкивается с рядом трудностей объективного и субъективного характера.

1. Отсутствие мотивации к изучению французского языка у детей дошкольного возраста и их родителей. Не секрет, что в настоящее время под иностранным языком большинство людей понимают английский язык, который активно преподается в детских садах, в многочисленных школах развития и т.д.

2. Несоответствие учебно-методических материалов психолого-педагогическим особенностям детей дошкольного возраста. Несмотря на кажущееся обилие дидактических материалов, учитель зачастую сталкивается с тем, что методические комплексы, заявленные для детей 3-4 лет, на практике адресованы детям, имеющим начальные навыки чтения и письма (*enfants lecteurs et scripteurs*).

3. Трудности во взаимодействии с родителями, особенно если их собственный опыт изучения иностранных языков не принес удовлетворительных результатов – родители зачастую склонны форсировать темп и ритм занятий.

4. Проблема последовательности и преемственности в освоении иностранного языка: зачастую педагоги сводят изучение иностранного языка к заучиванию нескольких слов и структур (животные, игрушки, цвета и т.д.) и плохо представляют себе дальнейшие цели обучения.

Преодоление этих трудностей предполагает работу организаторов курсов и педагогов с родителями и детьми в следующих направлениях.

Этап формирования групп

Маркетинговый подход в организации групп позволяет решить извечную проблему раннего обучения французскому языку, а именно: нестабильность и малочисленность детских групп. Необходимо грамотно выстроить взаимодействие с родителями: объяснить им важность владения несколькими иностранными языками в современном мире, стремящемся к глобализации, а также значимость французского языка. В помощь организаторам таких курсов Министерство иностранных дел Франции опубликовало 17 причин изучать французский язык [*17 bonnes raisons... http*].

Дополнительным стимулом для детей и родителей могли бы быть различные творческие ателье (лепка, рисование, изготовление игрушек и прочих поделок) на иностранном языке, в идеале – с привлечением носителей языка.

Начало занятий

Перед началом занятий рекомендуется провести небольшое собрание с родителями детей, объяснить им цели и ожидаемые результаты предложенного этапа. Это важно для предупреждения чувства неудовлетворенности у некоторых родителей, ожидающих мгновенных результатов. Обзор литературы и личный опыт показывает, что важными аргументами для родителей могли бы стать следующие:

Для свободного владения родным языком ребенку необходимо быть «погруженным» в язык в течение как минимум 90 000 часов, что достига-

ется в среднем к 10 годам.

Г. Гарднер выделяет 8 типов интеллекта (языковой, логико-математический, визуально-пространственный, музыкальный, кинестетический, социальный, интровертивный, природный), которые в разной мере развиты у разных людей [Гарднер 2007]. Однако именно в раннем возрасте необходимо последовательно развивать каждый тип, комбинировать их в различных видах деятельности – только в этом случае речь может идти о полноценном развитии личности, а не о механическом заучивании, которое часто сравнивают с дрессировкой.

Последовательное овладение иностранным языком

Последовательное овладение иностранным языком соотносится с последовательным развитием знаний и представлений ребенка об окружающем мире. Э. Вантье в своей книге «Преподавание языков детям» систематизирует знания детей 4-6 лет об окружающем мире следующим образом: математические, звуковые, пространственные, временные и природные знания. Ребенок 4-6 лет учится различать формы и размеры, группировать предметы по заданному критерию, считать до 10, знать цифры (математические знания). Он также способен воспроизводить ритм считалок и стихов, делить на слоги имена и слова, воспринимать рифму, распознавать идентичные звуки и слова в разных словах и позициях (звуковые знания). Ребенок данного возраста активно познает пространство, учится локализовать предметы относительно себя и друг друга, может перемещаться в пространстве, следуя указаниям (пространственные знания). Дошкольник 4-6 лет может, как правило, различить время суток, привязать его к определенным действиям, различать настоящее, прошедшее и будущее, располагать события во времени относительно друг друга и относительно момента речи, возможно, со зрительной опорой (временные знания). В области знаний о живой и неживой природе ребенок может отличать живые предметы от неживых, понимает простейшие физиологические потребности и состояния (голод, жажда, холод, тепло, страх и т.д.), учится владеть своим телом и координировать движения [Vanthier 2008].

Министерство культуры и образования Французской республики опубликовало программы дошкольного образования. В том, что касается изучения иностранного языка, министерство предписывает:

- Обучающийся систематически слушает иноязычную речь, распознает и учится воспроизводить ее ритм, фонемы и интонации, длительность гласных, чередование ударных и безударных слогов. Особое внимание обращается на фонемы, несвойственные родному языку обучающегося.
- Наиболее подходящие виды деятельности для дошкольников – упражнения на запоминание, рифмованные считалки, стихи, имитация различных ритмов хлопками или ударами в барабан, бубен и т.п.
- Постепенно ученик учится говорить о себе, о своем ближайшем окружении, может вступать в самые простые ситуации взаимодействия.

- Обучающийся открывает некоторые реалии стран изучаемого языка: жизнь детей того же возраста, координационные связи с другими дисциплинами развивающей программы.

Важным аспектом обучения является пробуждение интереса к другому, желания взаимодействовать с ним, уважение и толерантность к языку и культуре других стран.

Прогресс в освоении иностранного языка можно схематично представить в виде длинного пути, в начале которого ученик дошкольного возраста (4-6 лет) учится здороваться, прощаться, знакомиться, затем считать до 10. называть свой возраст, называть предметы из ближайшего окружения (школьные принадлежности, игрушки и т.д.) и действия, основные и дополнительные цвета, кратко описать свою семью, выразить принадлежность (у меня есть..., у меня нет..., это мой/моя...), расположить предмет в пространстве, называть одежду, еду, уметь сказать, что нравится, что не нравится и т.д.

Усвоение новых знаний и формирование необходимых навыков можно схематично представить в виде следующих этапов:

- Представление
- Усвоение (многочисленные повторения с преподавателем в группах и индивидуально)
- Контроль понимания
- Фиксация (взаимодействие в мини-группах или парах)
- Перенос (использование нового знания с ранее изученными элементами)
- Закрепление, оценка [Gaonac'h 2006].

В арсенале педагога большое количество игр и игровых упражнений: jeu de doigts, rapido, bingo, jeu de piste, béret, course au trésor, salade de fruits, jeu de kim, jeu de memory, sac d'objets, jeu de 7 familles, devine-tête, jeu d'oie, objet caché, panier de ma grand-mère, Jacques a dit, loto, salière, mime, morpion, bataille navale, commissaire, corde à linge, sudoku, tourne-cartes и т.д. [Denisot 2006].

В заключение отметим, что контакт с родителями обучающихся не должен прерываться во время обучения. Таким образом, с одной стороны, дети наглядно видят свои успехи, и, с другой стороны, родители чувствуют себя активными участниками процесса обучения, что создает атмосферу доверия и доброжелательности.

SOME DIDACTIC PRINCIPLES OF PRESCHOOL LEARNING FRENCH

O.L. Sokolova

Ural State University of Economics, Yekaterinburg

Analysis of the main difficulties in teaching French to preschool and possible solutions.
An overview of the French regulations on pre-school education. Sequence in the devel-

opment of the French language at an early age.

Key words: *early teaching of foreign languages, learning French language to pre-schoolers, games in learning French, learning French in kindergarten.*

Об авторе:

СОКОЛОВА Ольга Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, преподаватель Центра международных экзаменов и тестов по французскому языку Альянс Франсез, *e-mail*: olgalsokol@mail.ru.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
2. 17 bonnes raisons pour les parents d'élèves et les directeurs d'écoles de faire le choix du français [Электронный ресурс] – URL: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/les-actions-pour-la-promotion-du/article/17-bonnes-raisons-pour-les-parents>
3. Denisot H. Super Max 1. Guide pédagogique / H. Denisot. – Paris: Hachette, 2009. – 182 p.
4. Gaonac'h D. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique / D. Gaonac'h. – Paris: Hachette-education, 2006. – 342 p.
5. Vanthier H. L'enseignement aux enfants en classe de langue / H. Vantier. – Paris: CLE International, 2008. – 512 p.

УДК 378.147

ИСХОДНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТИПОЛОГИИ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Н.Г. Соснина, А.А. Горынина

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

В статье раскрывается понятие «профессионально-ориентированная конференция» как средство развития научно-исследовательской компетенции. Определяются философские, общедидактические и частнометодические основания типологии ситуаций профессионально-ориентированной конференции.

Ключевые слова: *научно-исследовательская компетенция, профессионально-ориентированная конференция, типология ситуаций, философские, общедидактические и частнометодические основания типологии.*

Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Сервис100100» предъявляет новые требования к учебным достижениям обучающихся, согласно которым выпускник должен овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями. В контексте нашего исследования дальнейшее рассмотрение получает *научно-исследовательская компетенция и профессионально-ориентированная*

УДК 81'23:004

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАРАМЕТРОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЗНАЧЕНИЯ НОВОГО СЛОВА

С.И. Тогоева

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматриваются предварительные результаты анализа данных, полученных в ходе пилотного эксперимента на материале лексических инноваций в сфере интернет-коммуникации. Методы свободного ассоциативного эксперимента и субъективного шкалирования позволили раскрыть некоторые особенности параметров психологической структуры значения нового для индивида слова.

Ключевые слова: параметры психологической структуры значения, неизвестная единица номинации, индивидуальный лексикон.

В 2014 году нами был задуман и проведен пилотный эксперимент, который планировался как учебно-научный, поскольку в нем принимали участие магистры направления «Лингвистика», как в качестве испытуемых, так и в качестве исследователей, в качестве испытуемых также участвовали студенты-бакалавры 4 курса направления «Зарубежное регионоведение». Общее количество испытуемых в проведенном эксперименте – 25 человек.

Первичный отбор лексических единиц для эксперимента был произведен с опорой на кандидатскую диссертацию Д.С. Мичурина [Мичурин 2014], посвященной исследованию прецедентного поликодового текста в вербально-изобразительной коммуникации Интернет-сообществ. Эта работа, выполненная на материале русскоязычных имидж-форумов, позволила составить первичный список слов-стимулов, характерных для интернет-коммуникации и отвечающих требованиям планируемого эксперимента.

В дальнейшем был осуществлен дополнительный поиск и проверка списка слов-стимулов для эксперимента, составлен словарь принятых в Интернет-сообществе дефиниций этих лексических единиц. Все 12 слов, отобранных для эксперимента – имена существительные: *тред*, *хард*, *материнка*, *апгрейд*, *красавчег*, *пейн-тян*, *хипан*, *десматч*; *электричкинг*, *котан*, *фича*, *яблофаг*. Поскольку нами ранее было установлено, что словообразовательная структура инновации значительно влияет на идентификационные стратегии при его восприятия [Тогоева 2000], то для данного эксперимента были отобраны лексические инновации, имеющие различные модели словообразования, в том числе и с заимствованиями основ, словообразовательных элементов и схем образования слов из иностранных языков.

Эксперимент включал в себя целый ряд заданий, в том числе испытуемые должны были оценить слова-стимулы по параметрам: знакомость/незнакомость, конкретность, образность, необычность. Для субъек-

ективного шкалирования было предложено дать оценку по шкале от 0 до 5 баллов каждого предъявленного слова. Предварительные итоги результатов эксперимента позволили сделать некоторые выводы.

Наименее знакомы испытуемым оказались слова: *тред*, *пейнт-тян*, *десматч*; *электричкинг*, в то время как слова-стимулы: *котан*, *фича* воспринимаются как «чуть более знакомые», т.е. располагаются на уровне ниже; *материнка* и *хард* – варьируются по шкале «от смутно знакомых до известных»; *ангрейд* – от известного к хорошо известному.

Наименее «конкретными» испытуемые назвали следующие слова: *фича*, *десматч*, *электричкинг* и *тред*. Наиболее «конкретными», по мнению испытуемых, были слова-стимулы: *хард*, *материнка*, *ангрейд*, *красавчег* и *яблофаг*.

По параметру образности были выделены две противоположные группы: самые необразные слова: *десматч* (0(5)), *тред*(0(5)), *фича* (0(4)), *ангрейд* (0(4)), *пейнт-тян* (0(4)), самые образные слова: *котан* (10(5)), *хард* (10(4)), *хипан* (10(3)). Конечно, вполне очевидно, что «что ясны лишь крайние случаи, промежуточные же в самом первоисточнике – в сознании говорящих – оказываются колеблющимися, неопределенными» [Щерба 1958: 35].

Полученные нами результаты могут быть отнесены к предварительным, однако, они уже позволяют говорить о некоторых тенденциях в «крайних случаях» при определении параметров психологической структуры лексических инноваций. Наиболее важным нам представляется возможность выявления именно соотношений параметров конкретности, образности и новизны/незнакомости слова.

Независимо от его характеристики в качестве единицы языка или речи, новое для индивида слово начинает функционировать как «живое» в момент его восприятия, признаки, по которым идет его идентификация, начинают актуализироваться. Имеет место процесс включения незнакомой лексической единицы в индивидуальный лексикон с опорой на многогранный предшествующий опыт носителя языка и взаимоувязка с «образом мира» человека, что соответствует основам концепции функционирования слова в индивидуальном лексиконе А.А. Залевской [Залевская 1990]. Выдвинутый нами ранее тезис о восприятии нового слова одновременно как целостности и как комбинаторной единицы и, таким образом построения «образа» нового слова носителем языка, как элемента «образа» мира согласуется с представлением о «живом» слове и интерфейсной теории значения [Залевская 2013].

В ходе идентификации нового слова индивид произвольно выбирает некий опорный элемент/несколько элементов, на основании которого и конструирует/создает психологическую структуру значения не встречавшегося ранее слова, связывает с ситуацией, уже имевшейся в его опыте или потенциально возможной. Таким образом, психологиче-

ская структура значения воспринимаемого (фактически незнакомого) слова может не порождать в сознании индивида «ощущения новизны», а новое слово может переживаться как знакомое и наполненное смыслом, независимо от реального факта – встречалось ли данное слово в языковой практике человека или нет. Принадлежность лексической единицы к любой выделяемой лингвистами категории: неологизм, архаизм, окказиональное или узуальное слово, не играет решающей роли. В ситуации с новым словом для индивидуального лексикона другие факторы имеют значение:

- знакомые/встречавшиеся ранее (т.е. имеющие опоры в индивидуальном лексиконе) формальные структурные элементы нового слова, известность словообразовательной схемы, графическая и/или фонетическая форма слова-стимул, его словообразовательная модель, а также все случаи свободных ассоциаций по случайному сходству морфем или звукобуквенного комплекса слова-стимула и ассоциации. Проявление **звукобуквенной стратегии** идентификации значения нового слова было зафиксировано для всех исследованных групп новых единиц [Тогоева 2000] при высокой степени «новизны» слова-стимула, что отмечалось испытуемыми в анкетах.

Мы предположили, что это связано с отсутствием в сознании индивидов соответствующих опознаваемому слову общих или частных идентификационных эталонов, формирующихся в процессе овладения языком. Вследствие этого идентификация значения нового слова происходит через ту информацию, которая оказалась наиболее рельефной и потому представляется опорой для осознания.

- наличие неких знакомых ситуаций употребления в предшествующем опыте, в совокупности выводящем человека на, частично вербализованным фрагментом общей картины знаний носителя языка.

Это определенным образом перекликается с классификацией опор, предложенных в свое время К. Хааструп [Haastrup 1987: 199]:

- внутриязыковые ключи, связанные с исследуемым словом (его фонологией, орфографией, морфологией, устойчивой сочетаемостью);
- межъязыковые ключи по линии первого или какого-либо другого из известных испытуемому языков, возможно также это связано с общими знаниями об иностранных языках;
- контекстуальные ключи, включающие текст, отдельное слово из ближайшего контекста, ближайший контекст и знание о мире.

Попытка выяснения того, какие именно опоры и стратегии в процессе идентификации незнакомого слова оказываются ключевыми, можно ли вообще ранжировать эти опоры и стратегии по принципу «главные – второстепенные», а также выявить среди них универсальные и специ-

фические [Саркисова 2014] – очень интересна. Но остается не выясненным – во всех ли случаях восприятия нового слова она будет сохраняться. Взаимосвязанность и целостность как свойство психической деятельности человека требует по-новому взглянуть на проблему идентификации нового слова, учитывать все составляющие этого процесса, в том числе и работу подсознания. Распределение всех единиц индивидуального лексикона идет от ядра до периферии, где находятся слова, которые человеком осознаются как новые, незнакомые, не встречавшиеся ранее. Дальнейшие исследования, посвященные изучению компонентов в психологическом значении новых для индивида словесных инноваций, выявление их специфики, могут расширить наши познания этих сложных процессов, увеличить «пространство» для нового слова [Тогоева 2014].

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование / А.А. Залевская. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т 1990. – 208 с.: ил.
2. Залевская А.А. «Живое» слово и интерфейсная теория значения / А.А. Залевская // Вестник Тверского гос. ун-т. Серия Филология. – 2013. – №24 (вып.5.). – С.54-61.
3. Мичурин Д.С. Прецедентный поликодовый текст в вербально-изобразительной коммуникации интернет-сообществ (на материале русскоязычных имидж-форумов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 // Д.С. Мичурин, Твер. гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2014. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Саркисова Э.В. Взаимодействие стратегий и опор при идентификации незнакомого слова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 // Э.В. Саркисова; Твер. гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2014. – 22 с. – На правах рукоп.
5. Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии / С.И. Тогоева. – Тверь: Твер. гос. ун-т., 2000 – 156 с.
6. Тогоева С.И. «Пространство» для нового слова // Слово и текст: психолингвистический подход / С.И. Тогоева. – Тверь: ТвГУ, 2014. – С. 79-83.
7. Щерба Л.В. Некоторые выводы из моих диалектологических лужицких наблюдений // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л., 1958. – Т.1. – С.35-39.
8. Haastrup K. Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures / K. Haastrup // Introspection in second language research / C. Faerch and G. Kasper (Eds.). – Clevedon: Multilingual Matters, 1976. – P. 197-212.

SOME SPECIAL FEATURES OF PARAMETERS IN PSYCHOLOGICAL MEANING STRUCTURE OF A NEW WORD

S.I. Togoeva

Tver State University, Tver

The article is devoted to revealing some results of the pilot experiment in which the material used were new verbal units produced in the process of internet communication. The experimental data allowed to study general tendencies in the links of the structural parameters in a new/unknown lexical unit psychological meaning as it is reflected in the individual lexicon.

Key words: *parameters of psychological meaning structure, unknown lexical unit, individual lexicon*

Об авторе:

ТОГОЕВА Светлана Ивановна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой регионоведения Тверского государственного университета, *e-mail:* stogoeva@mail.ru.

УДК 81

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ПУТИ ЕЕ ПОЗНАНИЯ

Л.В.Фадеева

Омский государственный педагогический университет, Омск

В статье рассматриваются пути познания языковой картины мира, одного из основных понятий когнитивной лингвистики. Строевой единицей языковой картины мира является языковой знак. Согласно современным лингвистическим представлениям о структуре языковой картины мира, она состоит из номинативной, а также категоризирующей языковой картины мира, систематизирующей номинативную в лексическом, словообразовательном и грамматическом отношении.

Ключевые слова: *антропологическая система, когнитивная лингвистика; картина мира, субъективная интерпретация, языковой знак, лексический, словообразовательный и грамматический уровни.*

В настоящее время все науки, имеющие отношение к человеку, объединяются в антропологическую систему. Когнитивистика занимает в ряду научных дисциплин важное место, так как, являясь комплексной дисциплиной, она помогает познавать мир. Когнитивная лингвистика рассматривается как ее составная часть. Методологической основой когнитивной лингвистики является картина мира. Феномен картины мира был открыт В. Гумбольдтом. Именно он обнаружил, что каждый язык в его содержании обладает собственной картиной мира, присущим ему космосом понятий и мыслительных форм [Радченко 1997: 56]. Понятие картины мира развивается последователями В.Гумбольдта, и в первую очередь Л. Вайсгербером [Weissgerber 1971].

Любой человек, являясь членом соответствующего коллектива, получает от него бесценный дар – родной язык, а, следовательно, и готовую основу картины мира, пополняемую человеком в течение всей его жизни. Картина мира – это не зеркальное отражение мира в сознании воспринимающего субъекта, а его субъективная интерпретация [Борисенкова 2009: 19]. «У каждого индивида каждой конкретно – исторической эпохи имеется своя собственная картина мира, единственная и неповторимая, как и все живое» [Постовалова 1988: 44].

Языковая картина мира имеет языковую природу. Ее строевая единица – языковой знак, двусторонняя сущность, состоящая из означаемого (зна-

6. Система электронных словарей Abbyy Lingvo x5.

FUNCTIONAL AND STYLISTIC STRATIFICATION OF THE VOCABULARY IN ENGLISH TECHNICAL TEXTS

O.P. Demyanova

Kuban State University, Krasnodar

Vocabulary features of scientific and technical texts are studied in the article. Functional and stylistic stratification of the vocabulary as well as of lexical components within terminological set expressions are analyzed.

Key words: stratification, vocabulary, term, terminological set expression, technical, text, functional and stylistic, system.

Об авторе:

ДЕМЬЯНОВА Ольга Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail*: odemyanova@mail.ru.

УДК 801.561.72

НЕМАРКИРОВАННЫЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С МОДАЛЬНО ОКРАШЕННЫМ ЦЕНТРОМ ПОДЧИНЕНИЯ

М.В. Максимова

Глазовский государственный педагогический институт
имени В.Г. Короленко, Глазов

В статье рассматриваются немаркированные сложноподчиненные предложения с модально окрашенным центром в разноструктурных языках, делая выводы о системном характере действия закона экономии. Среди факторов, протежирующих выбору бессоюзного варианта можно назвать сильную модальность сказуемого главного предложения, высокую степень стереотипности высказывания, контекст.

Ключевые слова: асиндетон, типология сложноподчиненных предложений, центр подчинения, модальная окрашенность.

Проблема бессоюзной связи частей сложного предложения представляется актуальной в силу относительной распространенности и неоднозначности асиндетона в английском языке. Сложные предложения с асиндетическим соединением встречаются во всех регистрах современного английского языка. Само определение бессоюзного присоединения нуждается в детальном рассмотрении.

Многие исследователи (Б.А. Ильиш, Т.Г. Логинова, Н.С. Поспелов, и др.) выделяют сложные предложения с бессоюзной связью в отдельный тип сложноподчиненных предложений (СПП), не различая бессоюзного паратаксиста и гипотаксиста. Другие же (В.И. Жигadlo, Л.Л. Иофик, И.П. Иванова, В.Н. Ярцева и др.) выделяют в рамках асиндетической связи со-

чинительное и подчинительное присоединение.

Основываясь на анализе научной литературы, а также исследовании асиндетона в диахронии на материале языков Европы, представляется возможным утверждать, что в рамках немаркированных сложных предложений могут реализовываться разнообразные синтаксические отношения. Признак выраженности маркера не является решающим в интерпретации предложения как подчинительного или сочинительного. О характере связи между предикативными единицами в составе немаркированного сложного предложения (НСПП) могут сигнализировать как структурные, так и семантические, а также просодические характеристики. На письме же асиндетическое присоединение предложений выражается отсутствием запятой между главным и придаточным предложениями, а также особым порядком слов.

Одной из группой исследуемых предложений являются НСПП, в которых центр подчинения имеет модальную окраску. Основанием для выделения этих построений в отдельную группу является то, что в них, помимо присущих остальным предложениям данного типа средств связи, наличествует еще одно: сильная модальность центра подчинения, которая сама по себе является мощным интегрирующим фактором, вследствие чего употребление маркера связи становится факультативным.

Частотность использования таких предложений достаточно высока. В ряде из них центр подчинения выражен глаголами мыслительной деятельности, в остальных сказуемое ГП передает эмоциональное отношение говорящего к ситуации. При этом спектр выражаемой глаголом модальности крайне широк:

- уверенность, владение информацией (think, know, guess, remember, believe, suppose, faith (*успех.*)), be sure, trust, seem);
- эмоциональное восприятие реальности (be sorry, hope, be glad, fear, be afraid, pretend, be content).

Прежде чем приступить к детальному анализу предложений с модальным значением, необходимо отметить, что им присущи основные структурные, интонационные и пунктуационные свойства, характерные для всех НСПП с объектными придаточными и подробно описанные нами при анализе предложений с косвенной речью [Журавлева 2005: 102-110].

Многочисленность НСПП с глаголами мышления можно объяснить с позиций стереотипности. Степень стереотипности, обобщенности значения влияет на выбор маркированного/немаркированного варианта следующим образом: чем менее специфично лексическое значение сказуемого главного предложения, тем выше степень вероятности использования асиндетического варианта предложения. Данное положение подтверждается примерами:

18 век: *Рогнеда: Я знаю, слабый дух того не понимает, как сердце с честью Рогнеда соглашает* (Княжнин)

14 век: *God knoweth I lye nogt, and therof no man dout of this.* (J. Ardenne)

18 век: *And you know he used to take great delight in it.* (Addison)

20 век: *I stared at them, knowing they didn't believe me and wondering why I was lying about it.* (Chandler)

20 век: *Er hatte manchem geholfen, besass aber selbst keinen Ausweis, als er gefasst wurde, weil er abergläubisch war; er glaubte, er sei ehrlich und ein Wohlstäter und ihm würde nichts passieren, solange er seine Kunst nicht für sich selbst benützte.* (Remarque)

Приведенные выше примеры дают представление о разнообразии эмоциональных и стилистических оттенков, которые можно выразить при помощи одного модально нейтрального глагола «знать». Выбор немаркированного варианта с глаголом нейтральной модальности обоснован его закрепленностью в сознании индивида, обобщенностью значения, валентностью глагола, а также синсемантией главного предложения (ГП) и высокой информативностью придаточного предложения (ПП).

Важно отметить, что глаголы обобщенного значения зачастую входят в состав речевых клише (*God knoweth, who knows, as you know, you know, etc*), которые, как отмечает О. Есперсен, являются предпосылкой использования немаркированного варианта СПП [Jespersen 1937]. Они сигнализируют о том, что высказывание носит скорее неформальный характер, а также указывают на спонтанность, неподготовленность высказывания.

Использование глаголов обобщенной семантики в повелительном наклонении служит дополнительным стимулом концентрации внимания на содержании ПП, вследствие чего монолитность предложения не нарушается даже при дистантном расположении главной и зависимой частей:

16 век: *Proteus: Know, worthy prince, Sir Valentine, my friend,
This night intends to steal away your daughter*

(Shakespeare)

Более того, союз в данной ситуации служил бы неким препятствием между содержанием ПП и ГП, графически и формально эксплицируя границу между ними. Немаркированный же вариант СПП способствует цельному восприятию диктума и модуса, воспроизведению некоего «образа» высказывания, существующего в сознании говорящего и реализованного им тем или иным способом.

Интересно отметить, что НСПП такого типа, по-видимому, характерны не только для индоевропейских языков. Примеры построений, опорным словом в которых выступает глагол обобщенной семантики, можно найти и в удмуртском языке. Немаловажным отличием, однако, является то, что в союзном построении ПП занимает инициальную позицию, при этом союз «шуыса» (аналог «что») замыкает его. После трансформации в немаркированный вариант на первое место выступает ПП. Порядок слов в ГП и ПП

сохраняется, ср.:

Ta oimesitys vu tуж кезыт шуыса, пичиез но бадзымез но тодо. – И малые, и старые знают, что вода в этом роднике очень холодная.

Пичиез но бадзымез но тодо: та оимesitys vu туж кезыт. – И малые, и старые знают: вода в этом роднике очень холодная. (цит. по: [Грамматика современного удмуртского языка 1974: 58])

Таким образом, можно сделать вывод, что НСПП с модальным центром подчинения свидетельствуют о наличии универсальных для разноструктурных языков способов реализации содержания высказывания. Вероятно, наличие сходных путей передачи аналогичного смысла в разноструктурных языках может быть обусловлено когнитивными и прагматическими факторами: выражение мысли является одной из важнейших функций высказывания.

Предложения, опорным словом в которых являются глаголы с более яркой оценочной окраской, выражают разнообразные эмоции: от недовольства (*I fear, I'm afraid, I'm sorry, I dislike, it's a pity*) до восторга (*I desire, I insist, I beseech, I am content*); от сомнения (*to seem, to suppose, to hope*) до полной уверенности (*to be sure, to believe, to trust*). Важно также отметить, что, в отличие от английского языка, в немецком языке глаголы с узкой семантикой являются благоприятным фактором использования союза [Гулыга 1971, Curme 1952].

Многочисленность и разнообразие глаголов, выступающих опорными словами в асиндетических предложениях, позволяют предположить, что их использование обусловлено контекстом и не является проявлением общей тенденции. Исключение составляют лишь глаголы *hope* и *be afraid*, частотность которых позволяет отнести их к числу факторов, благоприятствующих выбору немаркированного варианта СПП. Например:

18 век: I hope it is no very cynical asperity not to confess obligations where no benefit has been received. (Johnson)

20 век: "Ich hoffe, Sie machen keine Scherze mit mir", sagte ich. (Re-marque)

18 век: I am afraid he caught his death the last country-sessions. (Addison)

Рассмотрим некоторые примеры, иллюстрирующие «нечеткость» границ между различными типами предложений и свидетельствующие о необходимости более гибкого подхода к таксономии СПП. Очевидно, что выделение типов СПП на основе лишь формальных признаков не вполне обоснованно, так как план выражения неразрывно связан с планом содержания, а одна и та же синтаксическая модель может иметь несколько реализаций [Журавлева 2005: 122].

На основе анализа фактического материала мы пришли к выводу, что в современном английском языке существует тенденция перехода формально-объектных ПП в ПП с обстоятельственным значением на основе семан-

тического признака. Например:

20 век: (1) I'm not asking you yet what it has to do with me. (2) I assumed you'll come to that. (3) Suppose you tell me how you got on my boat?
(Chandler)

Данный пример состоит из трех предложений. Второе (2) из них представляет собой НСПП с ПП объектным: тип ПП определяется на основе валентности глагола *assumed*, а также исходя из семантики ГП и ПП. Что касается части (3), то она является амбивалентной: формально ПП в нем может быть классифицировано как объектное. Глагол *suppose* в ГП вводит ПП, которое является информативным центром всего НСПП. Как было указано выше, данная функция характерна для главной части НСПП с придаточными объектными (см. НСПП с косвенной речью). Одна из дефиниций данного глагола приравнивает его к глаголам говорения: “Suppose – used to say you think something is true, although you are uncertain about it” [Longman Dictionary 2002: 1451]. С другой стороны, в предложении явно прослеживается условное значение. Данный смысл мог быть реализован следующим образом:

What if you told me how you got on my boat?

Кроме того, глагол *suppose* имеет и другую трактовку: «Suppose – used to ask what would happen if a particular situation existed» [там же]. Очевидно, что второе определение является наиболее подходящим в данном контексте: «А что, если бы ты рассказал мне, как попал на мою яхту?» или «Предположим, что ты рассказал мне...».

Интересно, что ниже в этом же словаре слово *suppose* трактуется еще и как союз, при этом значение его определяется следующим образом: «Suppose (conjunction, esp. spoken) used when imagining what result would be if something happened» [там же]. Данная дефиниция практически идентична предыдущей, с той лишь разницей, что слово имеет статус глагола в вопросительном предложении и статус союза в повествовательном. Вероятно, данное разграничение было выявлено составителями словаря в ходе изучения корпуса и отмечено стабильной узуальностью.

Очевидно, что в данном случае можно наблюдать процесс делексикализации знаменательного слова и перехода его в разряд служебных. Таким образом, мы имеем дело со случаем амбивалентности грамматической формы, основанной на различии восприятия семантического потенциала опорного слова. Что касается отсутствия маркера связи в данном предложении, то выбор асиндетона мотивирован тем, что глагол *suppose* является атрибутом устной речи, а также разговорного стиля, следовательно, использование союза в этом построении было бы избыточным и стилистически неоправданным.

Используемый в форме повелительного наклонения, этот глагол приобретает свойства полусоюза-коннектора. Можно предположить, что в хо-

де языкового развития данная форма приобретет статус союза, как это произошло с формами *supposing*, *provided* и др. Таким образом, в условиях перехода узуальных форм в область нормативной грамматики, видится нерациональным ультимативно классифицировать предложения по способам связи и по характеру выражаемых ими отношений.

Можно сказать, что данный переход связан с проявлением закона экономии. Отсутствие же четких таксономических рамок свидетельствует о системном характере развития средств связи, которым также характерен полевой характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика современного удмуртского языка. Синтаксис сложного предложения / В.М.Вахрушев, В.Н.Захаров, Л.И.Калинина. – Ижевск: Удмуртия, 1974. – 167 с.
2. Гулыга Е.В. Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке / Е.В.Гулыга. – М.: Высш. шк., 1971. – 184 с.
3. Журавлева М.В. Формирование и функционирование немаркированных сложных гипотактических предложений: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.В. Журавлева; Глазовский гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. – Глазов [б.и.], 2005. – 225 с.
4. Curme G.O. A Grammar of the German Language. Second revised edition / G.O.Curme. – N.Y., 1952. – P. 555-584.
5. Jespersen O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Part III. Syntax / O.Jespersen. – Hedelberg, 1927. – P. 32-29; 132-153.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman, Longman, Pearson Education Ltd, 2002. – 1770 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Княжнин Я.Б. Владимир и Ярополк / Я.Б.Княжнин // Русская литература век XVIII. Трагедия. – М., 1991. – С. 494-547.

Addison J. Sir Roger at Vauxhall / J. Addison // English prose from Bacon to Hardy. Selected and ed. by E.K. Broadus and R.K. Gordon. – Oxford, 1918. – P. 138-140.

Chandler R. Farewell, my lovely / R.Chandler – М.: Менеджер, 2000.

John Ardenes's account of himself. // Reliquae Antiquae. Scraps from Ancient manuscripts illustrating chiefly Early English literature and the English language. – L., 1845. - Vol. I. – P.191-193.

Remarque E.M. Die Nacht von Lissabon / E.M.Remarque. – М.: Менеджер, 2002.

Shakespeare W. The two gentlemen of Verona / W.Shakespeare // The complete works of Shakespeare. Ed. by G.L Kittrege, Gurney Professor of English Literature in Harvard University. – N.Y., 1992. – P. 33-

62.

UNMARKED COMPLEX SENTENCES WITH MODALLY COLOURED SUBORDINATION CENTRE

M.V. Maksimova

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko,

Glazov

The author treats unmarked complex sentences with modally coloured centre in multi-structural languages and comes to the conclusion about a systemic effect of the principle of linguistic economy. Among the factors that favour the choice of an asyndetic variant are strong modality of the predicate of the main clause, highly stereotypic structure and

the context.

Key words: asyndeton, type of syntactic relation, subordination centre, modality.

Об авторе:

МАКСИМОВА Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail: marimax78@yandex.ru.*

УДК 808.2

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ

Г.Н. Монахова, Е.П. Зуева

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

В Германии в последние годы быстрыми темпами растет численность населения, что объясняется, в первую очередь, активным притоком в страну иностранных граждан. В статье дается краткий анализ структурного состава мигрантов, выделены основные языковые аспекты, представляющие трудности в языковой адаптации и коммуникации иностранцев в Германии.

Ключевые слова: численность населения, мигранты, иммигранты, переселенцы, иностранцы, языковой уровень, языковые навыки, языковые аспекты, коммуникация, адаптация.

В конце 2013 года в Германии проживало около 80 миллионов жителей, из них примерно 73,8 миллионов немцев (91,3%) и около 7,0 миллионов иностранцев (8,7%) [Ausländer... [http](#)]. По данным статистики в последние годы (2011-2013 г.г.) наблюдается явное увеличение численности населения в Германии, что, в первую очередь, объясняется значительным притоком переселенцев из-за границы. Доля иностранцев в Германии в конце 2013 года составляла по различным сведениям от 7,0 млн (данные статистического бюро Германии) [Zahlen und Fakten... [http](#)] и 7,6 млн (данные центрального регистра иностранцев). При этом большую часть составляют переселенцы из стран Евросоюза, меньше доля из европейских государств, не являющихся членами ЕС (Турции, России и других стран), наименьшее число составляют переселенцы из неевропейских третьих стран.

Интересным является тот факт, что соотношение доли иностранцев из стран ЕС и европейских стран, не являющихся членами ЕС, за прошедшие несколько лет значительно видоизменилось. Если в 2010 году доля переселенцев из стран, не входящих в ЕС, с 41% составляла наибольшую группу, то в 2013 году в Германии доминировали иностранцы из стран Евросоюза (около 44%). Существенной причиной этому явился активный приток иностранцев из восточно-европейских стран и стран Средиземноморья, входящих в ЕС [Statistisches... [http](#)].

В связи с притоком иностранных граждан в Германии все острее встает

УДК 81'22

НОМИНАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА

В.В. Катермина

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена рассмотрению эмоциональной оценки русского и английского народов на материале лексикографических источников. В тексте утверждается, что образность и синонимичность являются главными способами эмоциональной оценки номинаций человека.

Ключевые слова: эмоциональная оценка, номинации человека, коннотация, лексические единицы, фразеологические единицы, словари, семантика, метафора.

В современной науке о языке все больше возрастает интерес к человеческому фактору. После «эпохи структурной лингвистики», а затем бурного развития семантики объектом исследований становится язык «как уникальная, подлинно человеческая способность, средство общения и отображения мира» [Павиленис 1987: 54]. Волна коммуникативно-прагматических исследований не могла не затронуть категорию оценки в языке, так как оценка не существует вне человеческой личности, ее интересов, потребностей, целей, знаний об окружающем мире. Как известно, в процессе познания и общения, человек не может не выражать своего отношения к миру.

В логике, а вслед за ней и в лингвистике, традиционно выделяются четыре основных компонента оценочной структуры: субъект, объект, основание, характер (знак оценки, соответствующей, как правило, аксиологической направленности выражающего ее оператора). Все эти компоненты равным образом участвуют в создании оценочной номинации в тексте. Элементы оценочной рамки отражают аксиологическое отношение субъекта оценки к ее объекту с точки зрения его социально или личностно обусловленных интересов, потребностей, запросов.

Принято считать, что единицы языка являются отражением не только номинативной, но и прагматической деятельности человека. Так, единицы словарного состава, в лексическом значении которых заключена определенная оценка обозначаемых ими явлений, содержат в себе закодированную информацию об отношении субъекта к объекту. Такая закодированная информация, реализующаяся в высказываниях, закреплена в словарных пометах.

Однако, как свидетельствуют современные исследования понятия оценки, на ее формирование в речи воздействуют не только непосредственно выражающие оценки операторы, но и многие другие факторы: пресуппозиция, квазиостереотипы, культурно-социальное видение мира, знание языка, истории и науки, знание психологии, привычек, взглядов отправителя информации, знание содержания текста, непосредственно предшествующего данному

сообщению. Отсюда следует, что категория оценки гораздо шире чисто формального ее понимания [Катермина 2004].

В лингвистике под оценкой принято понимать общественно закрепленное отношение носителей языка («хороший – плохой», «хорошо – плохо») к внеязыковому объекту и к фактам языка и речи. Оценка как специфический компонент познания получает отражение в языке, в частности, в слове. Языковой материал демонстрирует, что оценочный компонент лексического значения слова обычно выражает положительную или отрицательную оценку. Однако современные лингвисты утверждают, что оценки «хорошо» или «плохо» как маркированные члены сравнения каждый раз воспринимаются, как правило, в сопоставлении с чем-то, что не обладает такой оценочной квалификацией, а не в сопоставлении друг с другом (см. работы Е.М.Вольф, В.Д.Девкина, А.А.Ивина). Положительную (мелиоративную) и отрицательную (дерогативную, пейоративную) оценку можно рассматривать как полярные, предполагающие некую «среднюю», «нейтральную» или «нулевую» оценку, которая выступает в качестве «точки отсчета» при оценочной квалификации объекта. Иначе говоря, отношение субъекта, его оценочная квалификация носит разный характер и варьируется от простой констатации наличия данных свойств у объекта до положительного/отрицательного отношения к ним.

Исследование понятия языковой оценки дает возможность предположить, что познавательно-классифицирующая деятельность человека находит отражение в языковых единицах, в частности, в словах, закрепляющих наряду с результатами познавательной деятельности человека и отношение познающего субъекта к познанной действительности; таким образом, оценочный компонент выступает как обязательный семантический компонент значения слова.

Обозначения лица занимают важное место в системе языка. Это естественно, поскольку человек образует одну из центральных систем объективной действительности. Язык, являясь продуктом человеческого мышления и познания, в свою очередь направлен на отражение объективной действительности, и потому в нем находят свое опосредованное выражение знания человека об окружающем нас мире, в частности знания о самом человеке. Под единицей номинации/номинантом в данной работе понимаются «коннотативно осложненные лексические и фразеологические единицы, называющие человека по каким-либо признакам, качествам, свойствам» [Катермина 2004: 4].

В статье будет рассмотрен такой вид оценки языковой личности, как эмоции. Проявления эмоциональной специфики, на наш взгляд, наблюдаются в семантике номинантов. В результате анализа русских и английских лексикографических источников [Катермина 1999, 2000; Кунин 1984; Мелерович 1978; Яранцев 1997; Gulland 1986] были выделены 23 группы номинативных

единиц, характеризующих эмоциональные состояния личности: физиологические состояния; отношение к людям; черты характера; физические и психофизические качества. Восемь групп имеют соответствие в русском и английском языках: баловник, шалун, задира, проказник (24/1; 15/2) [первая цифра обозначает количество оценочных слов в русском языке, вторая – в английском]; смелый, безрассудный, отважный, решительный человек (24/3; 11/4); чудак, мечтатель (1/2; 33/12); несчастный, беспомощный человек (1/3; 11/24); упрямый, строптивый человек (10/1; 13/2); надменный, спесивый, тщеславный, самоуверенный человек (2/13; 9/3); неженка, баловень, любимец (21/2; 25/3); неудачник (13/2; 5/1). Остальные группы, содержащие эмоциональную оценку, характерны либо для русского: егоза, непоседа (29/0); домосед, нелюдим (14/0); хороший, славный, милый, приятный человек (16/0); угрюмый, суровый человек (14/0); лакомка, обжора (39/0); либо для английского языка: веселый, жизнерадостный человек (0/16); зануда, нытик (0/10); неприятный человек (0/9); ненадежный человек (0/4); мужлан, деревенщина (0/23); скучный, хмурый человек (0/5); легкомысленный человек (0/4); слабый, покорный человек (0/21), вспыльчивый, раздражительный человек (0/4); любопытный человек (0/5).

Исходя из частотности различных групп эмоциональной оценочности, мы сочли возможным выделить несколько наиболее употребительных свойств для каждого языка и на их примере продемонстрировать особенности проявления эмоциональной оценки языковой личности.

В русском языке для анализа мы взяли следующие свойства: *обжора; неженка, баловень, любимец; домосед, нелюдим; безрассудный, отчаянный, смелый человек; егоза, непоседа*. Для англичан такими свойствами являются *веселость, жизнерадостность; чудаковатость, мечтательность; неотесанность; упрямство; слабость, покорность; скука, хмурость*.

Как свидетельствует языковой материал, для выражения эмоциональной оценочности данных качеств применяются два универсальных способа:

1) образность, представленная *зооморфизмами, соматизмами, отпредметными названиями человека, личными именами собственными;*

2) синонимические ряды, то есть использование для выражения данных качеств большого числа синонимов и отглагольных форм в русском языке и качественных прилагательных – в английском.

Сначала рассмотрим образы, при помощи которых достигается эмоциональная оценка качеств языковой личности.

В ходе исследования установлено, что в русском языке для эмоциональной оценки рассматриваемых единиц используются следующие образы:

– брюхо и его синонимы (чрево, требуха, кутырь [желудок]) для обозначения *обжоры* (брюхоня – обжора, ненасыть, объедала; кутырь – обжора, нена-

сыть; требух – обжора, объедала, прожор; чревобесник, чревоугодник – обжора, живущий для еды);

– медведь (бирюк, бука, бирючина) для обозначения *нелюдима, домоседа* (бирюк – *перен. разг.* нелюдим; бирючина – нелюдим; бука – *перен.* нелюдим).

Языковой материал показывает, что для описания такого эмоционального состояния, как веселость и жизнерадостность, используются *личные имена собственные – образы литературных персонажей*, являющиеся воплощением жизнерадостности, оптимизма: а Mark Tapley – человек, не унывающий ни при каких обстоятельствах; Peter Pan – человек, сохраняющий детскую непосредственность и живость воображения; Falstaff – веселый толстяк, а также *качественные прилагательные* (gay, jolly, good): gay bird – *разг.* весельчак; gay/jolly dog – *разг.* весельчак, шутник; good fellow – *разг.* весельчак.

Рассматриваемые ниже примеры иллюстрируют следующее: чтобы продемонстрировать такое свойство, как грубость и неотесанность, в английском языке используется образность иного плана – *отпредметные наименования человека и соматизмы*: gestic – *пренебр.* деревенщина // грубо отесанный камень; cob – житель небольшого городка // глыба; redneck – деревенщина // с красной шеей; toughneck – мужлан // с грубой шеей. Все они создают образ внешне грубого, неотесанного человека в противоположность изысканному джентльмену – городскому жителю.

Эмоциональная оценка упрямства, несговорчивости выражается, исходя из наших наблюдений, путем использования таких *отпредметных образов*, как палка и орех (crooked stick – *разг.* неуживчивый, несговорчивый человек; а hard nut to crack – «крепкий орешек», человек, с которым трудно иметь дело), а также *соматизмов* – голова (bull-head – упрямец; bullet-head – упрямец).

Скука проявляется в образах таких «холодных, безжизненных» *животных*, как лягушка (frog – скучный человек) и рыба (cold/dull fish – скучный человек).

Слабость, покорность выражаются зооморфизмами goat – «козел отпущения»; pigeon – *разг.* жертва обмана, то есть животными у которых выделяется такое качество, как неумение постоять за себя.

Стоит отметить еще одну особенность выражения эмоциональной оценки – использование большого количества синонимичных и отглагольных форм (в русском языке) и качественных прилагательных (в основном в английском).

Исследуемый материал позволяет утверждать, что для выражения эмоциональной оценки такого качества, как безрассудство, отчаянность, в русском языке используются единицы, в структуру которых входят прилагательные: шальная голова – *прост. экспрес.* взбалмошный человек; отпетая голова –

прост. экспрес. буйный, отчаянный человек; удалая голова – *разг. экспрес.* лихой человек, которому все нипочем; забубенная голова – бесшабашный, отчаянный человек. Удадь, как внешне проявляемая черта характера, достигает в данном случае своих крайних пределов, что определяет отрицательное значение данных единиц.

Как свидетельствуют анализируемые примеры, единицы, обозначающие обжорство, в русском языке в основном образованы от глаголов с общей семьей ‘много есть’, ‘жрать’: жрун // жрать – трескать, лопать, есть жадно и много; лопала // лопать – жрать, уплетать; лупач, лупила // отлупить – есть умеренно, жадно, жрать; оплета // оплетать – жадно есть, жрать; трескун // трескать – жрать, лопать; уплетала // уплетать – жадно есть, пожирать.

Опираясь на наши наблюдения, можно утверждать, что для образования единиц со значением ‘неженка, баловень, любимец’ используются следующие синонимичные глаголы: холень // холить – баловать, нежить; нега, нежень // нежить – баловать; баловень // баловать – нежить, холить; извадок // изваживать – избаловывать, потворствовать.

Следует отметить, что номинанты со значением егоза, непоседа могут образовываться как от глаголов с общей семьей суетиться, егозить: егоза // егозить – без толку суетиться; елоза // елозить – егозить, вертеться, суетиться, так и от синонимичных глаголов «вертеть»: вертляничик // вертеть – крутить; винтопляс // винтить – вертеть; винтушка // винтить – вертеть.

Таким образом, в результате частотного анализа для каждого языка нами были выявлены наиболее употребительные номинации эмоциональных состояний человека. В русском языке для анализа были взяты следующие номинации индивидуума: обжора; неженка, баловень, любимец; домосед, нелюдим; безрассудный, отчаянный, смелый человек; егоза, непоседа. Для английского языка такими номинациями явились: веселый, жизнерадостный человек; чудаковатый, странный человек; неотесанный человек; упрямый человек; слабый, покорный человек; скучный, хмурый человек.

Было отмечено, что для выражения эмоциональной оценочности наиболее характерны такие способы, как образность (соматизмы, зооморфизмы, отпредметные наименования человека, личные имена собственные) и синонимичность (использование качественных прилагательных и отглагольных форм с общей семьей).

Итак, через вербальные оценки происходит отражение языковой личности в лексико-семантической системе. Оценка является собственно человеческой категорией, касается человека и всего того, что каким-либо способом связано с ним, затрагивает его физическую, психическую и социальную сущность. Оценивается то, что нужно человеку, в оценку входит целиком и полностью

сам человек. Оценка представляет человека как цель, на которую обращен мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольф Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо»/ «плохо» / Е.М. Вольф // Вопросы языкознания. – 1986. – №5. – С. 98–106.
2. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика / В.Д. Девкин. – М.: Международные отношения, 1979. – 257 с.
3. Ивин А.А. Основания логики оценок / Ивин А.А. – М. Изд-во Московского ун-та, 1970. – 230 с.
4. Катермина В.В. Опыт коннотативного словаря русских и английских личных имен собственных / В.В. Катермина. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 1999. – 122 с.
5. Катермина В.В. Номинации человека: национально-культурный аспект: На материале русского и английского языков / В.В. Катермина. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2004. – 250 с.
6. Павиленис Р.И. Язык как объект логико-методологического анализа: Новые тенденции и перспективы / Р.И. Павиленис, В.В. Петров // Вопросы философии. – 1987. – № 7. – С. 54–62.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

7. Катермина В.В. Словарь образов-символов (на материале русского и английского языков) / В.В. Катермина. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2000. – 94 с.
8. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
9. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка / А.И. Молотков. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.
10. Яранцев Р.И. Русская фразеология: Словарь-справочник / Р.И. Яранцев. – М.: Русский язык, 1997. – 845 с.
11. Gulland D.M. The Penguin Dictionary of English Idioms / D.M. Gulland. – L.: Penguin Books, 1986. – 398 p.

NOMINATIONS OF AN EMOTIONAL STATE OF A PERSON

V.V. Katermina

Kuban State University, Krasnodar

The article is devoted to the description of the ways of emotional assessment in the nominations of people in Russian and English based on the lexicographical sources. The semantic and metaphorical criteria of emotional evaluation in the nominations of Russian and English people are singled out and analysed.

Key words: emotional evaluation, nominations of a person, connotation, lexical units, phraseological units, dictionaries, semantics, metaphor.

Об авторе:

КАТЕРМИНА Вероника Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail*: katermina_v@mail.ru

УДК 811.112.2

О ЯЗЫКОВОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Болотова

Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, Стерлитамак

В статье представлена аспектуальность немецкого языка. Исследуется то, какими средствами передаются аспектуальные признаки в системе данного языка.

Ключевые слова: аспектуальность, функционально-семантическая категория, предельность-непредельность, способы действия.

Утвердившийся в последние десятилетия в лингвистике функционально-семантический подход к описанию языковых явлений предполагает многоуровневый охват языковых средств.

Преследуемая в данной работе цель – описание языкового инвентаря, представляющего категорию аспектуальности в немецком языке. К основным аспектологическим понятиям данного языка наряду с межуровневым понятием аспектуальности и морфологическим понятием вида относятся предельность-непредельность (лексико-грамматические разряды), а также характеризованные и нехарактеризованные способы действия [Мурясов 2002: 107].

Способы действия понимаются как лексико-семантические категории, присущие лексическому значению глагола [Klein 1984: 103]. Ю.С. Маслов трактует способы действия как «некоторые общие <...> особенности лексического значения тех или иных глаголов, относящиеся к протеканию действия этих глаголов во времени и проявляющиеся в общих особенностях их функционирования в языке, а именно по линии словообразовательной активности, вида и синтаксического употребления» [Маслов 1984: 12].

С позиции предельности-непредельности глаголы немецкого языка делятся на три группы [Мурясов 2002: 112]:

- 1) предельные глаголы, семантика которых содержит указание на предел действия, ср.: *beenden* (оканчивать, завершать), *einschalten* (включить; вставлять), *finden* (находить);
- 2) непредельные глаголы, в семантике которых отсутствует указание на предел обозначаемого действия, ср.: *leben* (жить), *arbeiten* (работать), *sitzen* (сидеть);
- 3) аспектуально нейтральные глаголы, в смысловой структуре которых наличие или отсутствие предела действия зависит от контекста, ср.: *fahren* (ехать) и *in eine andere Stadt fahren* (приехать в другой город).

По отношению к понятиям предельный-непредельный в лингвистике правомерно используются терминологические обозначения: «терминативный» -

«атерминативный», поскольку предельность-непредельность влияет на функционирование категории времени [Шендельс 1970; Павлов 1984]. Способы действия, акционсарты – принятое в германистике обозначение данного явления (от нем. Aktionsart – способ действия), также обусловлены временной характеристикой. Как показывает анализ художественной литературы, аспектологические признаки в немецком языке могут быть выражены различными языковыми средствами.

В современном немецком языке потенциально все глаголы обладают каким-либо аспектуальным показателем. В претерите глаголы, по своей природе непредельные, контекстуально могут наделяться признаком предельности. В приведенном ниже тексте (1) глаголы *lachen*, *marschieren*, непредельные в своей инфинитивной форме, синтагматически – за счет обстоятельства времени *nun* и союза *und* (глагол *lachen*), обстоятельства места *vom Marsfeld*, дополнения с синкретичным обстоятельственным значением *den Feinden entgegen*, также в некоторой мере обстоятельства времени *am Abend desselben Tages* (глагол *marschieren*) становятся предельными.

Текст (1)

Er hob ein wenig die Brust, wurde aber, als er den säuerlichen Blick des Alten sah, kleinlaut und bettelte: „Bitte, bitte, schreibt mich ein. Ich werde bestimmt ein guter Soldat.“

„Dein Name, Bürger?“

„Marcel Meunier!“ Und nun lachte er, denn sein Name stand in der Liste.

„Melde dich in der Kirche St. Severin, Bürger“.

Am Abend desselben Tages noch marschierten vom Marsfeld zweitausend Patrioten aus Paris den Feinden entgegen. Marcel traute sich nicht zu lügen. „Na, macht nichts“, sagte der Schlächter.

(W. Bredel. Der Generalintendant des Königs und andere Erzählungen, S. 71)

Претериту свойственно в смысловом континууме, т.е. в текстовом фрагменте с последовательным смысловым представлением и логичной завершенностью, приобретать результативность. Ср.: *hob*, *sah*, *traute sich nicht zu lügen*, *sagte* (в том же тексте (1)). Также глаголы, изначально итеративные, в контекстуальных условиях могут приобретать смысловой оттенок результативности, ср.: *bettelte*, *stand*. Ментально такая результативность в претерите соотносится с признаком совершенность – несовершенность действия, его смысловой, контекстуально обусловленной, законченностью.

Аспектуальные признаки глаголов могут усиливаться синтагматически, благодаря лексемам, являющимся в синтаксическом плане обстоятельствами. Ср.:

Текст (2)

Das Mädchen plauderte weiter. <...> Im demselben Augenblick stand ein anderer Mensch.

(O. Ludwig. Zwischen Himmel und Erde, S. 42)

В данном текстовом фрагменте обстоятельства образа действия «weiter» и времени «im demselben Augenblick» усиливают итеративный признак неопределенного глагола «plaudern», а также дуративно-результативный признак неопределенного глагола «stehen».

В качестве таких средств, влияющих на аспектуальную семантику глаголов, могут выступать наречия, например: *selten, oft, gewöhnlich, plötzlich* и т. д.; устойчивые выражения: *ab und zu, auf einmal, im Nu* и т. д.

Перфективные глаголы обладают дополнительным аспектуальным маркером – аффиксом. Например:

Sie *blickte auf* <...>

... von einer weißen Wand *las er ab*, was sein Weib fühlte.

(O. Ludwig. Zwischen Himmel und Erde, S. 42)

В германистике термины «perfektiv - imperfektiv» включают в себя оппозицию грамматического уровня «совершенный вид – несовершенный вид», а также семантическую или лексико-грамматическую категорию предельности-непредельности.

Аспектуальной семантикой обладают причастия как неличные формы глагола. Темпоральная обусловленность партиципа I, II связана с аспектуальными значениями перфективности – имперфективности. При этом причастию переходят акционсартные признаки глаголов, ср.:

Текст (3)

War sie *erschrocken*? Es war ihr, als wäre sie *erschrocken* (плюсквамперфектный мутатив).

<...> zwischen ihr und dem *Vorübergehenden* (существительное с дуративным значением причастия I)

(O. Ludwig. Zwischen Himmel und Erde, S. 42)

Также отглагольные существительные могут генетически перенимать характерные для глаголов аспектуальные признаки, им может передаваться качественная акционсартная разнородность производящих глаголов. Модели *V+en* и *V+ung* (*V* – производящая основа глагола, *-en* и *-ung* - суффиксы) являются самыми яркими репрезентантами взаимокоррелирующих аспектологических свойств. Например:

Текст (4)

Apollonius ließ die beabsichtigte *Einleitung* (инхоатив) weg.

<...> an seine *Verdrängung* (конклузив) von der Reparatur <...>

<...> sagte der Bruder mit bedauerndem *Achselzucken* (фактитив)

(O. Ludwig. Zwischen Himmel und Erde, S. 46)

Таким образом, функционально-семантическая категория аспектуальности представлена в немецком языке различными языковыми средствами. Носителями аспектуальных признаков могут выступать личные и неличные формы

глаголов, отглагольные существительные. При этом аспектуальная семантика обусловлена темпорально, а также синтагматическими отношениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии / Маслов Ю.С. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
2. Мурясов Р.З. Сопоставительная морфология немецкого и башкирского языков. Глагол / Р.З. Мурясов. – Уфа: РИО БашГУ, 2002. – 174 с.
3. Павлов В.М. Темпоральные и аспектуальные признаки в семантике «временных форм» немецкого глагола и некоторые вопросы теории грамматического значения / В.М. Павлов // Теория грамматического значения и аспектологические исследования. – Л., 1984.
4. Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике / Е.И. Шендельс. – М., 1970. – 204 с.
5. Klein J.G. Tempus, Aspekt, Aktionsart / J.G. Klein // Romanistische Arbeitshefte 10. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. – 292 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Bredel W. Der Generalintendant des Königs und andere Erzählungen / W. Bredel. – Berlin - Weimar: Aufbau-Verlag, 1989. – 380 S.
- Ludwig O. Zwischen Himmel und Erde / O. Ludwig. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1986. – 144 S.

ON THE LINGUISTIC REPRESENTATION OF ASPECTUALITY IN THE GERMAN LANGUAGE

E.V. Bolotova

Bashkir State University (Sterlitamak branch), Sterlitamak)

The article regards aspectuality of the German language. The linguistic means revealing the aspectual traits in the system of the given language are discussed.

Key words: aspectuality, functional-semantic category, the limit-unlimit, ways of action.

Об авторе:

БОЛОТОВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail*: patskova.elena@yandex.ru.

УДК 81'367.4

ФРАЗЕОЛОГИЗМ vs СЛОВО, СЛОВСОЧЕТАНИЕ, ПРЕДЛОЖЕНИЕ

А.П. Василенко

Брянский государственный университет, Брянск

В статье рассматриваются категориальные признаки фразеологизма в сопоставлении с такими номинативными единицами языка, как слово, словосочетание и предложение. Раскрываются общие и различные черты этих номинативных единиц в области структурно-грамматической и семантической организации.

УДК 811.111'37

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

И.В.Кочкарева

Пермский государственный
национальный исследовательский университет, Пермь

А.П.Гулидова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

В статье рассматриваются основные подходы к организации самостоятельной работы студентов, предлагаемые зарубежными методистами. Анализируется понятие «учебная компетенция», а также последовательный поэтапный процесс перераспределения функций преподавателя и студентов, ведущий к достижению самостоятельности учащихся.

***Ключевые слова:** аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, учебная компетенция, управление процессом обучения.*

Как известно, в учебных программах, составленных в соответствии с государственными стандартами третьего поколения, предусмотрено значительное сокращение часов, отводимых на аудиторные занятия по всем дисциплинам, включая иностранный язык. Рекомендуемое соотношение аудиторных часов и самостоятельной (внеаудиторной) работы – 40 % к 60%. К сожалению, приходится констатировать, что пока в учебно-методических комплексах по иностранному языку самостоятельная работа студентов обозначена лишь формально. Как правило, указаны часы, отводимые на этот вид работы, но в рекомендациях преподавателю и студентам можно найти лишь самые общие положения. До сих пор не ясно, какие типы заданий преподаватель должен предложить студентам для самостоятельной внеаудиторной работы на разных этапах обучения; каким образом контролировать и оценивать выполнение этих заданий.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно утверждать, что организация самостоятельной работы студентов является в настоящее время одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка. В условиях сокращения количества часов, отводимых на практические аудиторные занятия по иностранному языку в неязыковом вузе, эта задача становится особенно актуальной. В связи с этим интересно и полезно проанализировать опыт зарубежных коллег.

В работах зарубежных методистов проблеме организации самостоятельной работы студентов уделяется большое внимание. При этом исследователи употребляют различные термины для разграничения самостоятельной работы студентов в аудитории и вне ее. Аудиторная самостоятельная работа под присмотром преподавателя обозначается термином 'independent work'. Самостоятельная работа вне класса – термином 'autonomous work' [Argent 2008:272-273, Benson 2001: 14, Waters 1995: 18]. При

этом подчеркивается, что основной целью преподавателя должна быть подготовка студента к самостоятельной работе вне аудитории. Этот вид работы описывается как процесс, который позволяет учащимся распознавать и осознавать свои нужды и потребности, выбирать и применять соответствующие стратегии и стили обучения и, в конечном счете, осуществлять эффективное управление процессом обучения. ('The development of learner autonomy is a process that enables learners to recognize and address their own needs, to choose and apply their own learning strategies or styles eventually leading to the effective management of learning' [Richards 2002: 346]).

Как указывают исследователи, способность работать самостоятельно (автономно) за пределами аудитории возможна только при наличии выработанной « учебной компетенции» ('study competence'), которая не сводится к соответствующему набору умений и навыков ('study skills') [Lai 2006: 63-65]. Учащийся, обладающий указанной компетенцией, является активным участником процесса обучения (active learner), способен идти на определенные риски в процессе обучения (is ready to take risks, risk comfortable), умеет анализировать свои успехи и неудачи и делать определенные выводы (reflective) [Argent 2008: 278-279]. П.Вотерс и А. Вотерс описывают студента, обладающего учебной компетенцией, следующим образом. Он:

- 1) воспринимает себя как учащегося (knows about self as a learner);
- 2) хочет получать знания (willing to find out things);
- 3) готов испытывать неуверенность (willing to tolerate uncertainty);
- 4) способен к самооценке (able to self-evaluate);
- 5) ставит перед собой реально достижимые цели (realistic in setting manageable goals);
- 6) готов опробовать новые методы и материалы (willing to experiment with new methods and materials);
- 7) является активным участником процесса обучения (actively involved in the learning process);
- 8) способен организовывать свое время и ресурсы в классе и за его пределами (organized in terms of time and resources inside and outside the classroom);
- 9) уверен в себе (self-confident);
- 10) способен отслеживать процесс собственного обучения (able to monitor own learning);
- 11) обладает критическим мышлением (a critical thinker) [Waters 1995: 79-80].

Таким образом, учебная компетенция вырабатывается в трех измерениях: быть более активным участником процесса обучения; не бояться нового, «идти на риск»; уметь анализировать свои достижения и неудачи [Argent 2008-301].

Подготовка студентов к самостоятельной работе – это длительный процесс, в ходе которого преподаватель должен таким образом спланировать свою работу, чтобы постепенно передать учащимся функцию самостоятельного принятия решений, сделать студентов ответственными за собственное обучение. При этом, как указывают исследователи, перераспределение ответственности проходит в пять этапов. На каждом этапе роль преподавателя сужается, а самостоятельность студентов, соответственно, расширяется [Argent 2008: 283-286]

На первом этапе (*teacher controlling phase*) преподаватель контролирует все аспекты обучения, корректирует всю работу, сам исправляет все ошибки, является единственным источником знаний для студентов, сам принимает решения о том, чему и как обучать.

На втором этапе (*supervising phase*) преподаватель продолжает осуществлять общее руководство, но постепенно передает некоторые свои функции учащимся. Например, дает им ответы на задания с тем, чтобы они с их помощью самостоятельно проверили себя.

На третьем этапе (*facilitating phase*) студентам предоставляется свобода в выборе форм взаимодействия на занятии (например, работать над заданием индивидуально, в парах, маленьких группах или всей группой вместе). При этом мониторинг работы осуществляется не только преподавателем, но и самими студентами в форме взаимного контроля.

Четвертый этап (*advising phase*) подразумевает, что учащиеся частично или полностью самостоятельно подбирают материалы для занятий, предлагают свои формы работы над ними, обсуждают свои цели и вырабатывают критерии для определения достижения этих целей. Преподаватель выступает в роли консультанта.

И, наконец, на последнем, пятом этапе (*student controlling phase*), студенты работают в основном внеаудиторно над долгосрочными проектами, обращаясь за помощью к преподавателю в часы консультаций. Таким образом, к концу курса обучения студенты должны быть способны полностью взять на себя ответственность за свое обучение.

Очевидно, что при планировании соотношения аудиторной и самостоятельной работы в ходе создания учебно-методических комплексов по иностранным языкам необходимо учитывать вышеуказанные этапы, распределяя часы, предназначенные для самостоятельной работы студентов не равномерно в течение всех семестров, как это нередко делается сейчас, а от минимального количества в начале курса обучения к максимальному в конце курса.

Постепенный переход студентов к автономной работе целесообразно начинать на обычных традиционных аудиторных занятиях. Следующим этапом, по-видимому, должны стать занятия, организованные как самостоятельная работа студентов в присутствии преподавателя. Такие занятия проводятся, в частности, на филологическом факультете Санкт-Петербург-

ского государственного университета. Наконец, на завершающем этапе обучения студентам нужно предлагать задания, не требующие постоянного присутствия преподавателя (например, работу над проектом).

ЛИТЕРАТУРА

1. Argent S. EAP Essentials: A Teacher's Guide to Principles and Practice / S. Argent, O. Alexander, J. Spencer. – L.: Garnet Publishing Ltd, 2008. – P.271-302.
2. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning / P. Benson. – Harlow, Essex: Longman, 2001.
3. Lai L.K. Different Learning Patterns in Self-Access / L. K. Lai, I. Hamp-Lyons // RELC Journal. – 2006. – Vol. 32/2. – P. 63-79.
4. Richards J.C. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice / J.C. Richards, W.A. Renandya (eds). – Cambridge: Cambridge Uni. Press, 2002. – P. 346.
5. Waters M. Study Tasks in English / M. Waters, A. Waters. – Cambridge: Cambridge Uni. Press, 1995.

USING FOREIGN EXPERIENCE IN DEVELOPMENT STUDENTS' AUTONOMY

I.V. Kochkareva

Perm State National Research University, Perm

A.P. Gulidova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

In the article the authors analyse the recommendations of foreign methodologists dealing with development of learner autonomy. Learner autonomy lies in the successful application of the study competence. It is pointed out that the teacher's role has to change gradually from controlling to advising.

***Key words:** learners' independent work; autonomous learning; study competence; management of learning.*

Об авторах:

КОЧКАРЕВА Ирина Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* ikochkareva@yandex.ru

ГУЛИДОВА Арсения Павловна – студентка филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail:* a.gulidova@yandex.ru

УДК 81

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИЙ ДЛЯ АНГЛОГОВОРЯЩИХ ТУРИСТОВ

(из опыта работы)

Е.М. Белов

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург

В статье рассматриваются особенности проведения экскурсий для англоговорящих туристов с учетом их мировоззрения и специфики коммуникативного поведения. Приводятся примеры работы гидом-переводчиком, рекомендации начинающим гидам и лингвокультурологические аспекты, которые необходимо учитывать в работе.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурные коммуникации, гид-переводчик, экскурсии для англоговорящих туристов.

Выгодное географическое положение Екатеринбурга на границе двух континентов, большое количество природных и исторических памятников в городе и за его пределами, известная на весь мир Транссибирская магистраль – все это каждый год привлекает в Екатеринбург тысячи туристов из разных стран. В основном, туристический сезон в Екатеринбурге длится с мая по август. Это связано с климатическими условиями нашей области. Хотя, безусловно, в зимние месяцы Урал не менее красив и интересен, чем летом.

В 2018 году Чемпионат мира по футболу будет проходить в России. Екатеринбургу выпала честь принять у себя некоторые матчи этого самого крупного футбольного спортивного мероприятия. Очевидно, городу потребуется большое количество гидов-переводчиков, говорящих на иностранных языках и, в первую очередь, на английском. В условиях возрастающей потребности в данных специалистах, их нехватка, главным образом, будет реализовываться специалистами в области иностранных языков, т.е. выпускниками и студентами факультетов иностранных языков.

Пятилетний опыт работы автора статьи гидом-переводчиком с англоговорящими туристами позволяет сформулировать некоторые рекомендации для начинающих гидов и познакомить их с аспектами, которые необходимо учитывать в своей работе.

Иные в сравнении с российской фоновые знания аудиторши.

Начинающие гиды часто допускают эти ошибки, строя свои экскурсии точно так же, как и для представителей своей, российской культуры. По той же причине, экскурсии русскоязычного гида, которого необходимо переводить на английский, не всегда бывают удачными с представителями других стран. Например, один из замечательных русскоязычных гидов, которого мне довелось переводить, пытался передать свое восхищение творчеством Владимира Высоцкого, делая частые ссылки на его биографию и поэзию. Такую информацию необходимо давать правильно и очень дозировано. В подобных случаях иногда приходилось объяснять значение сло-

ва «царь». Верный способ-помощник – представить, что вы ведете экскурсию для группы инопланетян и начинать свое повествование с самых азов, вдаваясь в мельчайшие детали и объясняя простые вещи. Однако, нужно-быть также готовым вести беседу со специалистом по русской живописи XIX века, случайно попавшим в группу. Хотя такие случаи и не часты, но вполне вероятны.

Хмурые лица россиян.

Чаще улыбайтесь и старайтесь вести себя максимально дружелюбно. Американцы и британцы очень часто упоминают в своих впечатлениях о россиянах, что они хмурые и ведут себя недружелюбно и даже грубо. В последнее время с приездом американских и европейских менеджеров в Россию ситуация с «мрачными лицами» в российских гостиницах и ресторанах стала медленно меняться в лучшую сторону. Тем не менее, в целом сервис в России еще очень далек от европейского и американского уровня. Ваше умение расположить к себе – это залог успешности экскурсии в целом. Не забывайте вовремя шутить и спокойно воспринимайте критику. Из неприятных критично-оценочных ситуаций всегда можно найти выход, пошутив над собой.

Большой англоговорящий мир.

По возможности необходимо заранее узнать, откуда ваши туристы, и учитывать это в работе. Даже среди англоговорящих туристов существует большая разница в подходах к проведению экскурсии. С туристами из других стран, например стран Азии (Гонконг, Сингапур) закладывайте больше времени на стоянки, т.к. они очень любят фотографироваться. Большинство из них не воспринимают блюда русской кухни и просят заказывать обеды в азиатских ресторанах. Они также уделяют большое внимание тактильным ощущениям, могут вас похлопать по плечу. Это связано с высокой плотностью населения в их странах, где очень трудно найти уединение в общественных местах. Азиаты очень требовательны к температуре воздуха в автобусе и помещениях. Они просят сделать ее холоднее, чем привычно для россиян. В целом, они зачастую более скрупулезно оценивают все услуги, оказываемые им, поэтому необходимо быть готовым к открытому выражению недовольства с их стороны, поскольку для них это вполне нормально.

Американцы, в свою очередь, редко демонстрируют негативные эмоции. С ними необходимо больше общаться и вести диалог, при этом необходимо учитывать разницу в восприятии истории в США и России. Это в большей степени касается вклада в результаты мировых войн. Историю в России и США трактуют по-разному. Спокойно сообщайте об этом туристам в случае непонимания или вообще обходите спорные вопросы в своем повествовании. Старайтесь вести себя откровенно и, в случае вашего незнания чего-то, признавайтесь в этом, обещая ответить при удобном случае позднее.

Работая с туристами из Великобритании, будьте аккуратны с шотландцами, ирландцами и валлийцами, учитывая их национальную самоидентичность. Ни в коем случае не объединяйте их с англичанами!

Другие кулинарные традиции

Всем известно, что разные народы различаются друг от друга не только внешними признаками, языком, культурой и бытом, но и различными кулинарными традициями. Русская кухня хотя и, безусловно, известна на весь мир и не является экзотикой, но крайне специфична не только для азиатов. О нелюбви многих европейцев и американцев к укропу написано не мало. В действительности, в каждой британской или американской группе всегда люди, которые отказываются есть блюда с укропом. И что было еще большим сюрпризом для меня, на Байкале вся группа австралийцев отказалась пробовать засоленные байкальские деликатесы, объясняя это тем, что они сырые.

Обмен валюты

Почти любая группа иностранцев будет просить помочь обменять валюту на рубли. Эта, простейшая на первый взгляд, процедура может также вызвать сложности в российских банках, которые принимают для обмена только абсолютно новые, почти не бывшие в употреблении банкноты, а остальные принимаются с комиссией. Этот факт обычно очень расстраивает иностранцев. Необходимо заранее узнавать, какие банки обменивают любые купюры, и быть готовым объяснять эту странную особенность российских банков туристам. Обычно обменом любых купюр и банкнот на рубли без комиссии занимаются банки с нероссийским капиталом.

Самая главная и основная рекомендация – вести себя искренне, быть приветливым и гибким, учитывать интересы и пожелания группы. Не стоит навязывать все пункты программы экскурсии, если очевидно, что группа устала, а ситуация на дорогах не располагает к этому. И, конечно, следует непрерывно развиваться в этой области!

HOW TO BECOME A BETTER ENGLISH-SPEAKING GUIDE

(from the author's personal experience)

E.M.Belov

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

The article describes some intercultural peculiarities of guided tours for English-speaking tourists in accordance with their worldview and national communicative behavior. Recommendations for novice guides are given.

Key words: *intercultural awareness, guided tours for English-speaking tourists, intercultural communication, national communicative behavior*

Об авторе:

БЕЛОВ Евгений Михайлович – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail*: eugene_belov@mail.ru.

УДК 811.512.165

ОБ УСТОЙЧИВОМ СЛОВАРНОМ ФОНДЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА¹

И.Н. Новгородов

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

Н.И. Егоров

Чувашский государственный институт гуманитарных наук, Чебоксары

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд чувашского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нём обнаруживаются сходства с огузскими языками и процессы иноязычного влияния.

Ключевые слова: чувашский, огузский, устойчивый словарный фонд, заимствования.

Работа продолжает цикл публикаций об устойчивом словарном фонде тюркских языков (см. [Новгородов 2014: 169-171]). Целью данной работы является установление устойчивого словарного фонда чувашского языка. Словарный материал выписывался из научных трудов М.Р. Федорова [ЭС-ЧЯ 1996] и Н.И. Ашмарина [Ашмарин 2000], а также записан Н.И. Егоровым.

Прежде чем приступить к исследованию следует представить общие сведения о чувашах и их языке.

Чува́ши (самоназвание – чуваш. *чӑваш*; мн. ч. *чӑвашсем*, ед. ч. *чӑваш*) – тюркский народ, проживающий на востоке Восточно-Европейской равнины. Численность около 1,5 млн, из них в России 1 млн. 435 тысяч (согласно результатам переписи 2010 года). В Чувашии проживает примерно половина всех чувашей, живущих в России, остальные проживают практически во всех регионах России, а небольшая часть – за пределами Российской Федерации, наибольшие группы в Казахстане, Узбекистане и на Украине. Согласно последним исследованиям, чувашаи делятся на три этнографические группы: верховые чувашаи (*вирья́л* или *тури́*) – северо-запад Чувашии; средненизовые чувашаи (*анат енчи́*) – северо-восток Чувашии; низовые чувашаи (*анатри́*) – юг Чувашии и за её пределами; степные чувашаи (*хирти́*) – выделяемая некоторыми исследователями подгруппа низовых чувашей, проживающих на юго-востоке республики и в сопредельных областях.

О происхождении чувашей и их языка были выдвинуты многочисленные предположения и теории. Все эти многочисленные предположения и теории по существу можно свести к двум основным точкам зрения:

1) современный чувашский язык сформировался в результате длитель-

¹ Публикуется при поддержке РГНФ, грант №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

ных и многократных трансформаций некоего очень рано выделившегося от прототюркского наречия;

2) теории, считающие чувашей народом нетюркского происхождения, а язык их принявшим современную форму в результате многократной тюркизации во II тыс. н.э. (гипотеза В.В. Радлова и его сторонников). В настоящее время эта гипотеза не имеет широкого распространения.

Ниже представлен устойчивый словарный фонд чувашского языка, согласно списка проекта «Типология заимствования» [http://en.wikipedia.org/wiki/Leipzig%E2%80%93Jakarta_list]:

1 ant муравей *кăткă* [ЭСЧЯ I : 264], *сăрăлсан* [Ашмарин XIII : 41];

2 arm/hand рука *алă* ‘рука с ладонью’, ‘рука, кисть руки’ [ЭСЧЯ I : 33], ср. як. *илии*; *хул* ‘плечо, рука’ [ЭСЧЯ II : 353], *хул* ‘рука без ладони’ [ЭСЧЯ II : II, 353], ср. як. *хол* ‘рука’;

3 ash зола *кĕл* [ЭСЧЯ I : 269], ср. як. *кул*;

4 back спина *сурăм* [ЭСЧЯ II : 142];

5 big большой *пысăк* [ЭСЧЯ I : 466], *мăн* [ЭСЧЯ I : 349], *аслă* [ЭСЧЯ I : 63];

6 bird птица *кайăк* [ЭСЧЯ I : 212], *вĕсен кайăк* ‘птица (не домашняя)’ [Ашмарин, 1994, том 5, стр. 374];

7 to bite кусать *сырт-* [ЭСЧЯ II : 157];

8 bitter горький *йĕсĕ* [Ашмарин V : 36], ср. як. *аһыы*;

9 black черный *хура* [ЭСЧЯ II : 362], ср. як. *хара*;

10 blood кровь *юн* [ЭСЧЯ II : 486], ср. як. *хаан*;

11 to blow дуть (intransitive) *вĕр-* [ЭСЧЯ I : 116], ср. як. *ур-*;

12 bone кость *шăмă* [ЭСЧЯ II : 443];

13 breast грудь *кăкăр* [ЭСЧЯ I : 249];

14 to burn (intransitive) гореть, пылать, сгорать *сун-* [ЭСЧЯ II : 136];

15 to carry нести *йăт-* [ЭСЧЯ I : 187];

16 child (kin term) ребенок *ача* [ЭСЧЯ I : 73];

17 to come приходиться *кил-* [ЭСЧЯ I : 292], ср. як. *кэл-*;

18 to crush/to grind давить; дробить/молоть *лус-* ‘давить’ [ЭСЧЯ I : 448], *ват-* ‘раздробить’ [ЭСЧЯ I : 102], *ăв-* ‘тереть, растирать, мять; растереть в порошок; молоть’ [ЭСЧЯ I : 79];

19 to cry/to weep плакать *йĕр-* [ЭСЧЯ I : 198], *макăр-* [ЭСЧЯ I : 340];

20 to do/to make делать *ту-* [ЭСЧЯ II : 240], *ат-* [ЭСЧЯ I : 67];

21 dog собака *йыт*, *йытă* [Ашмарин IV : 301, 304], ср. як. *ыт*;

22 to drink пить *ĕс-* [ЭСЧЯ I : 159], ср. як. *ис-*;

23 ear ухо *хăлха* [ЭСЧЯ II : 322], ср. як. *кулбаах*;

24 to eat есть *си-* [ЭСЧЯ II : 114], ср. як. *сиэ-*;

25 egg яйцо *сăмартă* [ЭСЧЯ II : 94], ср. як. *сымыт*;

26 eye глаз *куç* [ЭСЧЯ I : 314];

27 to fall падать *йк-* [Ашмарин V : 5];

28 far далеко adverb *аякра* [Егоров Н.И.], *инсе* [ЭСЧЯ I : 169];

29 fire огонь *вут* [ЭСЧЯ I : 133], ср. як. *уот*;

- 30 fish рыба *пулă* [ЭСЧЯ I : 443], ср. як. *балык*;
- 31 flesh/meat мясо *аш* [Ашмарин I-II : 546], *какай* [Ашмарин VI : 32], *йт* [ЭСЧЯ II : 302], ср. як. *эт*;
- 32 fly муха *шăна* [ЭСЧЯ II : 444];
- 33 to give давать *пар-* [ЭСЧЯ I : 384], ср. як. *биэр-*;
- 34 to go идти, ходить *сўре-* [ЭСЧЯ II : 149], *пыр-* [ЭСЧЯ I : 465];
- 35 good хороший *лайăх* [ЭСЧЯ I : 327], *аван* [ЭСЧЯ I : 25], *ырă* [Ашмарин III : 60], ср. як. *үчүгэй*;
- 36 hair волосы *сўс* [ЭСЧЯ II : 150], ср. як. *ас*;
- 37 hard твёрдый *хытă* [ЭСЧЯ II : 385], ср. як. *кытаанах*;
- 38 he/she/it/him/her он *вăл* [ЭСЧЯ I : 106];
- 39 to hear слышать *илт-* [ЭСЧЯ I : 166], ср. як. *иһит-*;
- 40 heavy тяжелый *йывăр* [Ашмарин IV : 297], ср. як. *ыар*;
- 41 to hide (transitive) прятать *нытар-* [ЭСЧЯ I : 466];
- 42 to hit/to beat ударять, бить *сан-* [Егоров Н.И. 'бить'], *хёне-* [ЭСЧЯ II : 342], *ват-* [ЭСЧЯ I : 102];
- 43 horn рог *мăйрака* [ЭСЧЯ I : 347], ср. як. *муос*;
- 44 house дом *пўрт* [ЭСЧЯ I : 462];
- 45 I/me я *эпĕ* [ЭСЧЯ II : 479], ср. як. *мин*;
- 46 in в представлено аффиксом местного падежа *-ра*;
- 47 knee колено *чĕр* [ЭСЧЯ II : 413];
- 48 to know знать *пĕл-* [ЭСЧЯ I : 418], ср. як. *бил-*;
- 49 to laugh смеяться *кул-* [ЭСЧЯ I : 304], ср. як. *кул-*;
- 50 leaf лист *сулсă* [ЭСЧЯ II : 134];
- 51 leg/foot нога *ура* [ЭСЧЯ II : 283], ср. як. *атах*;
- 52 liver печень *пёвер* [ЭСЧЯ I : 417], ср. як. *быар*;
- 53 long длинный *вăрăм* [ЭСЧЯ I : 110], ср. як. *уһун*;
- 54 louse вошь *ныйтă* [ЭСЧЯ I : 463], ср. як. *быт*;
- 55 mouth рот *сăвар* [ЭСЧЯ II : 89];
- 56 name имя *ят* [ЭСЧЯ II : 505], ср. як. *аат*;
- 57 navel пупок *кăвана* [ЭСЧЯ I : 247];
- 58 neck шея *мăй* [ЭСЧЯ I : 346], ср. як. *моой*;
- 59 new новый *сĕнĕ* [Ашмарин XIII : 72], ср. як. *сана*;
- 60 night ночь *сĕр* [ЭСЧЯ II : 112], *кас* 'вечер', 'ночь' [ЭСЧЯ I : 237];
- 61 nose нос *сăмса* [ЭСЧЯ II : 24];
- 62 not нет *сук* [ЭСЧЯ II : 129], ср. як. *суох*;
- 63 old старый *ватă* [ЭСЧЯ I : 102];
- 64 one один *пĕр* [ЭСЧЯ I : 421], ср. як. *биир*;
- 65 rain дождь *сумăр* [ЭСЧЯ II : 135], ср. як. *самыыр*;
- 66 red красный *хĕрлĕ* [Ашмарин XVII : 47], ср. як. *кыһыл*;
- 67 root корень *тымар* [ЭСЧЯ II : 266];
- 68 rope верёвка *вĕрен* [ЭСЧЯ I : 117];

- 69 to run бежать (intransitive) *чуп-* [ЭСЧЯ II : 423];
70 salt соль *тӑвар* [ЭСЧЯ II : 183], ср. як. *туус*;
71 sand песок *хӑйӑр* [ЭСЧЯ II : 319];
72 to say говорить *те-* [ЭСЧЯ II : 205], ср. як. *диэ-*; *кала-* [ЭСЧЯ I : 214];
73 to see видеть *кур-* [ЭСЧЯ I : 310], ср. як. *көр-*;
74 shade/shadow тень *мӑлке* [ЭСЧЯ I : 356];
75 skin/hide кожа/ шкура *тир* [ЭСЧЯ II : 234], ср. як. *тирии, тэриш*;
76 small маленький *пӑчӑк* [ЭСЧЯ I : 429];
77 smoke дым *тӑтӑм* [ЭСЧЯ II : 223];
78 soil почва *тӑпра* [ЭСЧЯ II : 194];
79 to stand стоять *тӑр-* [ЭСЧЯ II : 195], ср. як. *тур-*;
80 star звезда *сӑлтӑр* [ЭСЧЯ II : 93], ср. як. *сулус*;
81 stone/rock камень *чул* [ЭСЧЯ II : 421], ср. як. *таас*;
82 to suck сосать *ӑм-* [ЭСЧЯ I : 149], ср. як. *эм-*;
83 sweet сладкий *пылак* [Ашмарин IX : 180];
84 tail хвост *хӑре* [ЭСЧЯ II : 377], ср. як. *кутурук*;
85 to take брать *ил-* [ЭСЧЯ I : 163], ср. як. *ыл-*;
86 thick толстый *хулӑн* [ЭСЧЯ II : 355], ср. як. *халын*;
87 thigh бедро *пӑсӑ* [ЭСЧЯ I : 425], ср. як. *буут*;
88 this это *ку* [ЭСЧЯ I : 300];
89 to tie связать *сых-* [ЭСЧЯ II : 159], *тӑле-* [ЭСЧЯ II : 260];
90 tongue язык *чӑлхе* [ЭСЧЯ II : 411], ср. як. *тыл*;
91 tooth зуб *шӑл* [ЭСЧЯ II : 440], ср. як. *тиис*;
92 water вода *шыв* [ЭСЧЯ II : 465], ср. як. *уу*;
93 what? что? *мӑн* [ЭСЧЯ I : 356];
94 who? кто? *кам* [ЭСЧЯ I : 219], ср. як. *ким*;
95 wide широкий *анлӑ* [ЭСЧЯ I : 42], *сарлака* [Ашмарин XI : 72];
96 wind ветер *сил* [ЭСЧЯ I : 116];
97 wing крыло *сунат* [ЭСЧЯ II : 137], ср. як. *кынат*;
98 wood древесина *йывӑс* [ЭСЧЯ I : 179];
99 yesterday вчера *ӑнер* [ЭСЧЯ I : 152];
100 you (singular) ты *эсӑ* [ЭСЧЯ II : 481], ср. як. *эн*.

Установлено, что, в основном, устойчивый словарный фонд чувашского языка восходит к тюркской лексике или образован на её базе. Примеры:

8 bitter горький *йӑсӑ* ‘кислый < чув. *йӑс-*, ср. турк. *ажы* [а:] ‘горький’, хор. *аӓӓ* ‘горький’;

21 dog собака *йыт, йытӑ*, ср. тур. *it*;

40 heavy тяжелый *йывӑр*, ср. тур. *ağır*;

59 new новый *сӑнӑ*, ср. тур. *yeni*;

66 red красный *хӑрлӑ*, ср. тур. *kızıl*;

35 good хороший *ырӑ*, ср. тур. *iyi* и т.п.

Среди слов устойчивого словарного фонда чувашского языка обнаруживаются заимствования из марийского и монгольского языков, например:

1 ant муравей *кӓткӓ* < мар. *кыткы*;

61 nose нос *сӓмса* < мо.: м.-п. *samsa* ‘крыло носа’, ‘ноздря’;

В ряде слов устойчивого словарного фонда чувашский обнаруживает сходство с огузским, например:

25 egg яйцо *сӓмарта*, ср. тур. *yumurta*;

32 fly муха *шӓна*, ср. тур. *sinek*;

57 navel пупок *кӓвана*; ср. тур. *göbek*;

60 night ночь *кас*; ср. тур. *gece*;

68 rope верёвка *вӓрен*; ср. тур. *urpan*;

99 yesterday вчера *ӓнер*; ср. хал. *ӓngür*.

Сходство указанных слов свидетельствует в пользу сближения чувашского языка с огузскими языками.

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд чувашского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нём обнаруживаются сходства с огузскими языками и процессы иноязычного влияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новгородов И.Н. Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции праязыка. – Сулеймановские чтения (семнадцатые): Всерос. науч.–практ. конф. «Культурное и этническое многообразие тюркского мира» (Тюмень, Тюменский государственный университет, 30-31 мая 2014): материалы и докл. Под общ. ред. Х.Ч. Алишиной. – Тюмень: типография «Печатник», 2014. – 311 с. – С. 169-171.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского языка. Издательство «Руссика». – Т. 1-6. – Чебоксары: Чебоксарская типография № 1, 1994. – Т. 7-10. – Чебоксары: Чебоксарская типография № 1, 1999. – Т. 11-17. – Чебоксары, 2000 [Ашмарин I-XVII].
3. Федоров М.Р. Этимологический словарь чувашского языка В 2-х т./ М.Р. Федоров. Чувашский государственный институт гуманитарных наук. – Т. I. – Чебоксары, 1996. – 470 с. [ЭСЧЯ I]. Т. II. – Чебоксары, 1996. – 509 с. [ЭСЧЯ II].

Сокращения:

як. – якутский язык

мар. – марийский язык

турк. – туркменский язык

хор. – хоросанский язык

мо. – монгольский язык

м.-п. – монгольский письменный язык

тур. – турецкий язык

хал. – халаджский язык

ABOUT THE MOST RESISTANT WORDS OF THE CHUVASH LANGUAGE

I.N. Novgorodov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

N.I. Egorov

Chuvash State Institute For Humanitarian Research, Cheboksary

As the analysis shows that the most resistant words of the Chuvash language originated from the Turkic lexical foundation. The Chuvash most resistant words have similarities in the Oghuz languages. Also the process of a foreign language influence is traced in the most resistant words of the Chuvash language.

Key words: Chuvash, Oghuz, the most resistant words, similarities, borrowings.

Об авторах:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru.

ЕГОРОВ Николай Иванович – доктор филологических наук, главный научный сотрудник Чувашского государственного института гуманитарных наук, *e-mail:* emigulay@mail.ru.

УДК 811.133.1'367+821.133.1

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ КЛАССИЦИЗМА XVII ВЕКА

Л.П. Полянская

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск

В статье рассматриваются стилистические и синтаксические особенности «высокого» и «низкого» стилей французской драмы эпохи классицизма

Ключевые слова: французский классицизм, трагедия и комедия, синтаксис.

Эпоха классицизма охватывает почти целое столетие в истории Франции и имеет колоссальное значение для развития культуры страны и становления норм общенационального языка. Именно в XVII веке французская фраза приобретает присущую ей четкость, ясность и логичность, уходя от вычурности, «туманности» и «неловкости», характерных для фразы периода Ренессанса. В период классицизма окончательно устанавливаются синтаксические закономерности, формируются правила построения фразы, которые сохраняются практически в неизменном виде до настоящего времени.

Абсолютное большинство историков французского языка сходятся во мнении, что неоценимый вклад в становление норм общенационального языка внесли выдающиеся деятели французской литературы XVII века (см. [Petit de Julleville 1924, Peyré 1942, Robinet 1978, Saulnier 1970 и др.]). Наиболее велико значение представителей классицизма, который был главенствующим направлением в искусстве Франции данного периода. А.Доза,

УДК 80

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ НА СТРАНИЦАХ ПЕЧАТНЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ

(на материале французских женских журналов «Elle» 2011-2012 гг.)

М. С. Божук

Белгородский государственный

национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматривается проблема редупликации и ее использование в современной французской женской прессе. Автор выявляет некоторые модные лексические единицы, получившие новое дополнительное значение, по которым складывается современный образ француженки, представленный во французских журналах.

Ключевые слова: редупликативные образования, женская речь, характеристика, образ современной француженки.

Одним из направлений развития современного языкознания является изучение дискурса печатных СМИ, репрезентирующего особенности мужского и женского варианта речи. Исследование, проводимое в русле когнитивно-дискурсивного подхода к текстам, их структуре, имеет целью выявить специфику двух вариантов речи, а изучение материалов печатных французских СМИ, позволяет определить образ современного читателя.

В настоящей статье представлены результаты исследования особенностей женского варианта речи, реализованного во французских печатных СМИ, что позволяет нам выявить языковые единицы, репрезентирующие современный образ француженки в публицистических текстах. Под текстом вслед за И. А. Щировой мы понимаем «объединенную смысловую связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность, связная и полная последовательность знаков» [Щирова 2007: 12].

В ходе исследования публицистического текстового материала, нами были зафиксированы редупликативные образования, которые участвуют в репрезентации образа современной француженки. В работе Н.М. Штейнберг редупликативные образования определяются как «слова, содержащие удвоение начального слога (типа *mirmirer*) либо состоящие из дважды повторенного слога (типа *bonbon*), или же с более сложным типом удвоения» [Штейнберг 1969: 3].

Изучению редупликативных образований на протяжении XX века были посвящены работы многих отечественных и зарубежных лингвистов (Н.М. Штейнберг 1969, Л.И. Петрова 1978, Н.Н. Лопатникова 2006, К. Nyrop 1908, L. Sainéan 1925).

На основе проведенного анализа выявленных редупликативных образований нами были сделаны выводы, что часть из них является модизмами, под

которыми понимаются «слова с новым дополнительным значением и повышенной частотностью употребления в речи» [Сергеева 2001: 99]. Также были выявлены редупликативные образования, относящиеся к группе заимствований из английского языка – англицизмам, то есть «слова чужого языка, перенесенного из одного языка в другой в результате языковых контактов [ЛЭС 1990: 76].

Анализ фактического материала французских печатных СМИ показал, что женщины склонны чаще употреблять редупликативные образования с эксплицитно выраженной отрицательной семантикой.

Так, редупликативное образование «*bobo (m)* – боль, больное место» употреблено с негативной коннотацией в новом для себя значении: ‘*никчемный*’, ‘*неблагополучный*’, а также в значении ‘*проблема*’.

Например, чтобы дать низкую оценку способностей человека, а в частности мужчин, это редупликативное образование используется женщинами в качестве прилагательного в значении ‘*никчемный*’:

«*L'acteur anglais incarne à lui seul une génération de paras bobos*». (Elle, octobre 2012) – «Английский актер воплощает в себе одно поколение никчемных папаш»;

«*La réputation de chanteur bobo lui a été collé à la peau*». (Elle, November 2012) – «Репутация никчемного певца была приклеена ему на кожу».

Для номинации пренебрежительного отношения к окружающему миру данное редупликативное образование используется в женской речи как прилагательного в значении «*неблагополучный*»:

«*Les locaux ne sont pas très grands, deux pièces, une petite cour extérieure, mais la structure installée ici jouit d'une bonne réputation dans ce quartier bobo*». (Elle, octobre 2012) – «Помещения не очень большие, две комнаты, маленький внешний двор, но структура, установленная здесь, добавляет хорошую репутацию этому неблагополучному кварталу».

При описании сложных жизненных ситуаций, проблем, женщины склонны употреблять редупликативное образование «*bobo (m)* – боль, больное место» в качестве существительного в значении «*проблема*», например:

«*Les bobos sont graves dans ce quartier où les cafés design ont remplacé les boutiques*». (Elle, mars 2011) – «В квартале, где современные кафе заменили маленькие магазинчики, имеются серьезные проблемы»;

«*Il y a autant de bobos de droite que de gauche, et l'épouse de l'ex-Président était la reine des bobos*». (Elle, novembre 2012) – «У правых столько же проблем, как и у левых, а супруга экс-Президента была королевой проблем».

Был зафиксирован случай употребления данного редупликативного образования с приставкой –*néo(- нео)*, чтобы показать, что проблемы являются новыми, недавно появившимися:

«*Le début des années 2000 donne des néo-bobos*». (Elle, mai 2012) – «Начало 2000 года дает новые проблемы».

Исследование французских публицистических текстов показало, что редупликативное образование «*ronronner* – мурлыкать, урчать» достаточно популярно в новом для себя значении в женской речи при описании однообразного, скучного образа жизни, насыщенного заботами и лишённого каких-либо радостей, а также интересных и новых событий. Это редупликативное образование используется в значении «*погружаться в рутину; погружаться в быт*», например:

«*Bien sûr qu'on ronronne. Mais un mariage qui ronronne, c'est mieux qu'un divorce, non?*» (Elle, avril 2012) – «Конечно мы погружаемся в быт. Но брак, который погружается в быт, это лучше, чем развод, нет?»

В ходе изучения материала французской прессы было зафиксировано редупликативное образование с положительной коннотацией «*doudou* – молодая женщина, возлюбленная», которое использует женщинами, чтобы передать удовольствие. Это редупликативное образование отмечено в качестве прилагательного в значении 'приятный', например:

«*Elle achète des produits anti-âge super efficaces avec des odeurs doudous très rassurantes*» (Elle, juin 2011) – «Она покупает анти-возрастные продукты очень эффективные с приятным успокаивающим запахом».

В ходе анализа женской речи были зафиксированы редупликативные образования, заимствованные из английского языка – англицизмы, которые француженки используют, чтобы придать своему высказыванию экспрессивность, необычность, чтобы привлечь внимание к своему высказыванию и подчеркнуть важность слова, выраженного англицизмом.

Заимствованные из английского языка редупликативные образования, употребляются в значениях, которые зафиксированы в английских словарях. Были выявлены англицизмы, состоящие из дважды повторяющегося элемента как *bling-bling* – показной или же с рифмующимся компонентом, такие как *look-book* – набор фотографий, показывающих новую коллекцию дизайнера с целью продажи; *talkie-walkie* – портативная рация; *pile-poil* – куча мала; *jet-set* – элита, богатый путешественник, владеющий собственным самолетом и др. Например:

«*On reconnaît ce chanteur par son allure bling-blibg*» (Elle, août 2012) – «Этого певца узнают по показной походке»;

«*Le jeune créateur a organisé son défilé et présenté son look-book*» (Elle, mai 2012) – «Молодой дизайнер организовал свое дефиле и представил набор фотографий, представляющих его новую коллекцию»;

«*Elle voit qu'on peut enfin fabriquer un talkie-walkie avec des boîtes de conserve*». (Elle, mai 2012) – «Она видит, что можно наконец сделать рацию из консервных банок».

«*C'est pile-poil dans la tendance de la mode de l'été et l'effet couleur est plus flagrant*». (Elle, juin 2012) – «Это куча-мала (неразбериха) в модной тенденции лета и цветовой эффект более вопиющий».

«Comment concurrencer au niveau de jet-set?» (Elle, mai 2012) – «Как конкурировать на уровне элиты?»;

Таким образом, анализ печатных СМИ показал, что женская речь насыщена большим количеством собственно французских редупликативных образований, представленных модизмами, а также заимствованными из английского языка редупликативными образованиями – англицизмами. Изучение материалов публицистических текстов, позволило создать образ современной француженки, недовольной рутинной, скучным и безынтересным образом жизни, дающей низкую оценку способностям человека, а в частности мужчины, и обладающей пренебрежительным отношением к окружающему миру, но, в то же время, стремящейся создать впечатление оригинальности, прогрессивности и умения идти в ногу со временем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева А.Б. Об одной из тенденций развития французского словаря конца XX века: формы-заменители / А.Б. Сергеева // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология, 2001. – №1. – С. 93-100.
2. Штейнберг Н.М. Редупликация в современном французском языке / Н.М. Штейнберг. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – С. 4-6.
3. Щирова И.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: Учебное пособие / И.А. Щирова, Е.А. Гончарова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 472 с.
4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИКИ
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с. (ЛЭС)

IMAGE OF A MODERN WOMAN ON THE PAGES OF FRENCH MEDIA

(on the example of French women's magazine «ELLE» 2011-2012)

M. S. Bozhuk

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article addresses the problem of reduplication and its use in the modern French woman's press. The author analyses some trendy lexical units which reflect the image of a modern Frenchwoman created by French magazines.

Key words: *reduplicative constructions, woman's language, description, image of a modern Frenchwoman.*

Об авторе:

БОЖУК Маргарита Сергеевна – студентка факультета иностранных языков педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* bozhukmargarita@mail.ru

УДК [37.016:811](045):37.018.43(045)

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Гурьева

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
Архангельск

Рассматриваются возможности использования учебных модулей по иностранным языкам с применением дистанционных образовательных технологий в процессе обучения профессионально ориентированному общению в Северном (Арктическом) федеральном университете.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, профессионально ориентированное обучение, дистанционное обучение, учебный модуль, заочное обучение.

Языковому образованию в Северном (Арктическом) федеральном университете всегда уделялось повышенное внимание, поскольку оно представляет собой неотъемлемую часть приоритетных направлений развития университета в контексте особенностей **межкультурного** взаимодействия в Арктике и приарктических регионах.

Реализация программы развития языкового образования, принятой в САФУ, осуществляется кафедрами института филологии и межкультурной коммуникации и лингвистическими центрами САФУ на основе имеющегося опыта организации языкового образования для академических и профессиональных целей. Данная программа предусматривает ряд мероприятий, направленных на повышение уровня языковой подготовки студентов и профессорско-преподавательского состава, в частности «Обеспечение актуального содержания и эффективных технологий языкового образования», «Обеспечение непрерывности языкового образования для студентов и сотрудников САФУ, а также для слушателей лингвистических центров университета».

Мероприятие «Обеспечение актуального содержания и эффективных технологий языкового образования» предполагает, в частности, и разработку учебных модулей по иностранным языкам в рамках системы внутренних конкурсов САФУ; разработку и реализацию учебных модулей по иностранным языкам, размещенных на электронных образовательных платформах (Moodle, Sakai). Преподаватели кафедры английского языка для инженерных направлений подготовки успешно реализуют разработанные ими и размещенные на Sakai учебные модули по иностранным языкам – «Иностранный язык» и «Учебная практика» направление подготовки 18.03.01 «Химическая технология»; «Иностранный язык» (спецкурс) направление подготовки 08.04.01 «Строительство в северных климатических условиях», «English for Construction» направление подготовки 08.03.01 «Строительство»; «English for technosphere safety» направление подготовки

280700.62 «Техносферная безопасность»; «Английский язык» направление подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело», «Английский язык» направление подготовки 15.03.02 «Машины и оборудование нефтегазового комплекса»; «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» направления подготовки 230400.62, 09.03.02 «Информационные системы и технологии» (для студентов отделения ИТ-образования института математики, информационных и космических технологий (ИМИКТ) заочной формы обучения), – которые представляют несомненный интерес для студентов и магистрантов.

Особое внимание следует обратить на учебные модули «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» (английский язык), предназначенные для студентов заочной формы обучения, целью которых является формирование иноязычной коммуникативной компетенции для осуществления межкультурного устного и письменного общения в профессионально-деловой и социокультурной сферах общения. Учитывая специфику как самих изучаемых дисциплин, так и форму обучения (количество аудиторных часов варьируется от 4 до 10 часов в семестр на одну группу, численность которой также различна), использование часов, предусмотренных рабочими учебными планами на самостоятельную работу студентов и реализуемых с применением дистанционных образовательных технологий, позволяет все небольшое количество аудиторных часов посвятить устному иноязычному общению студентов.

Современные компьютерные средства обучения также обеспечивают новые возможности при изучении иностранного языка, например, участие в системе международного дистанционного образования (и не только по иностранному языку) для получения подтверждений (сертификатов и свидетельств о повышении квалификации и т.п.). В этом аспекте особо хотелось бы выделить проблему мотивации как важнейший элемент любого, в том числе и дистанционного, курса обучения. Только при устойчивой мотивации учебной и профессиональной познавательной деятельности процесс обучения будет успешным. Именно мотивация позволяет студентам выбирать интересующие их курсы, предлагаемые, в частности, проектом в сфере массового образования Coursera, такие как «Design: Creation of Artifacts in Society» (the University of Pennsylvania) и другие, успешно выполнять программу курса и получать соответствующие сертификаты.

Опрос студентов позволяет отметить следующие преимущества дистанционного образования:

1. Доступность изучаемого материала;
2. Хорошая видимость иллюстративного материала;
3. Лучшее восприятие обучающимися аудио- и видеоматериалов. (Речь идет прежде всего о студентах с пониженным уровнем остроты зрения, слуха (увеличение изображения, кегль, громкость и тембр звука можно установить в соответствии с личными предпочтениями).

4. Возможность обеспечения индивидуализации темпа обучения в соответствии со способностями и целями обучающегося.

К недостаткам респонденты отнесли технические сбои в работе системы Sakai, проблемы с активацией учетных записей студентов.

Что касается мероприятия «Обеспечение непрерывности языкового образования для студентов и сотрудников САФУ, а также для слушателей лингвистических центров университета» в рамках программы развития языкового образования САФУ, то в институте информационных и космических технологий (с 2012 года объединенный в структуру Института математики, информационных и космических технологий (ИМИКТ)) накоплен опыт обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования. В течение четырнадцати лет колледж телекоммуникаций и информационных технологий является первой ступенью к получению профессионального образования в области информационных технологий, которое невозможно без знания английского языка. Далее выпускники колледжа имеют возможность продолжить учебу в ИМИКТ, выбирая дневную или заочную форму обучения.

В последнее время, к сожалению, приходится констатировать тот факт, что для студентов направления подготовки 230400.62 «Информационные системы и технологии» отделения ИТ-образования заочной формы обучения, сокращенной, на базе среднего профессионального образования, чей курс длится 4 года, изменен рабочий учебный план. В результате изменений после завершения курса «Иностранный язык» в третьем семестре в четвертом семестре происходит перерыв в изучении языка, а курс «Делового иностранного языка» начинается только в пятом семестре.

С точки зрения преподавателя, возникают сложности при внесении необходимых корректив в разработанные учебные модули, так как в «Нормах времени для расчета педагогической нагрузки научно-педагогических работников по образовательным программам высшего образования (в том числе аспирантуры)» не выделены часы на поддержание и модернизацию созданных учебных модулей.

В заключение следует отметить, что в процессе обучения профессионально ориентированному иноязычному общению с применением дистанционных образовательных технологий студенты совершенствуют как языковые, так и информационные компетенции, активизируют свою деятельность и имеют большую возможность реализовать творческий потенциал.

DISTANCE LEARNING IN ESP TEACHING

E.V. Guryeva

Northern (Arctic) Federal University named after M.V.Lomonosov,
Arkhangelsk

The article deals with the uses of distance learning in ESP communication teaching in the Northern (Arctic) federal university. Special attention is given to correspondence training.

Key words: *ESP teaching, distance learning, module, correspondence training.*

Об авторе:

ГУРЬЕВА Елена Васильевна – старший преподаватель кафедры английского языка для инженерных направлений подготовки института филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова, *e-mail*: E.Gyreva@narfu.ru.

УДК 378.147.88

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.Г. Егошина

Марийский государственный университет, Йошкар-Ола

В статье рассматриваются вопросы формирования ценностно-смысловых ориентиров средствами иностранного языка. Автор предлагает программу создания этнокультурного поля путем введения в учебный процесс элективных курсов, учитывающих местную специфику.

Ключевые слова: ценностно-смысловая компетенция, этнокультурное поле, элективный курс, локальная специфика, предпочтительная стратегия.

Обновляемая система образования призвана создать соответствующие условия по формированию основных компетентностей человека XXI века. Компетентность – это обладание компетенцией. В связи с усилением практического характера современного образования основным результатом деятельности образовательного учреждения и каждого обучающегося должен стать набор ключевых компетенций, формирующихся в результате реализации компетентностного подхода. К числу самых важных компетенций можно отнести ценностно-смысловую, так как именно она помогает формировать мировоззрение человека, его нравственные установки, этические взгляды и предпочтения.

Согласно концепции З.И. Равкина (1994), аксиологические ориентиры воплощают в себе национальные и общечеловеческие ценности духовной жизни общества и призваны составить одну из предпочтительных основ его стратегии в сфере образования [Равкин 1995: 27].

Полагаем, что в настоящее время важно определить подходы в обучении, пути и средства, способствующие включению этнокультурных ценностей в образовательный процесс. К ним можно отнести создание и внедрение в учебный процесс элективных курсов с учетом этнокомпонента; разработку авторских инновационных программ, учитывающих местную (локальную) специфику.

В качестве примера приведем попытку создания этнокультурологического поля и формирования ценностно-смысловой компетенции при обучении английскому языку студентов факультета иностранных языков Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола).

УДК 81.411.

ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТРУД» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

(на материале прилагательных)

Р.Х.Каримова

Стерлитамакский филиал

Башкирского государственного университета, Стерлитамак

В статье на материале немецкого языка рассматриваются лексемы, вербализующие отношение человека к труду. Объектом исследования являются предикаты свойства, отобранные методом сплошной выборки из одноязычных словарей немецкого языка. Ключевые слова, подвергшиеся подробному исследованию, относятся к базовому слою анализируемого концепта.

Ключевые слова: концепт, сема, синонимический ряд, лексема.

В последние десятилетия в лингвистике прочное место занимает когнитивный метод исследования. Центральным понятием когнитивной лингвистики является концепт, который рассматривается в качестве базовой единицы исследования и в лингвокультурологии. Анализируемый нами концепт «ТРУД» представляется исследователями как многоуровневый лингвокультурный концепт (В.И.Карасик, С.Г. Воркачѳв, Г.Г. Слышкин) и рассматривается в плане содержания как вербализованный культурный смысл (по определению С.Г.Воркачѳва). И.А. Стернин выделяет в структуре концепта базовый слой и дополнительные когнитивные признаки.

Е.С. Кубрякова определяет концепт как единицу ментального лексикона. При таком понимании понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание всей человеческой деятельности в виде неких «квантов» знания [Кубрякова 1994 :90]. Ю.С.Степанов трактует концепт как трехмерное образование и выделяет в его структуре три компонента: 1) основной, актуальный признак; 2) дополнительные, пассивные признаки; 3) внутреннюю форму [Степанов 2004: 46]. В.Н. Карасик и С.Г. Воркачѳв выделяют понятийный, образный и ценностный компоненты [Карасик 2004: 109, Воркачѳв 2004: 7].

В свете теории когнитологии исследователи считают возможным рассматривать структуру значения слова как отражение в человеческом сознании объектов действительности и их отношений. При таком понимании лексическое значение может рассматриваться как передающее разные типы значений и человеческого опыта. Опыт опирается на выявление этих типов знаний, необходимых в процессе общения и заложенных в структуре значений слов [Беляевская 1992].

В связи с этим целью нашей статьи является анализ предикатов свойства со значением «трудолюбивый» в немецком языке.

Базовый слой концепта «ТРУД» включает следующие ключевые слова, обозначающие положительное отношение человека к труду: fleißig, arbeitsam,

tüchtig, emsig, eifrig. К ним примыкает и причастие beflissen, отмечаемое в словарях и как прилагательное (от befließen. sich). Прилагательное fleißig, производное от Fleiß, ahd.vliʒ, tüchtig_ mhd.tuht, eifrig, производное от Eifer, emsig von mhd.emzic, emzic, ahd. emezzig « behärrlich, fortwährend», зафиксировано в языке с 8 века, arbeitsam, производное от arbeit, mhd.arebeit, ahd.arabeit.

В прилагательных emsig и eifrig выражено значение усердия, старания, что подтверждается происхождением слова Arbeit, ср. Arbeit-fmh. arebeit, ah. arabeit, eig. Mühsal, Beschwerde [Wasserzieher 1979: 19] и его значением в однопольном словаре, ср. Arbeit-1. körperliche od. geistige Betätigung, Tätigkeit, Beschäftigung, 2.Beruf, berufliche Tätigkeit, Stellung; 3.Mühe, Anstrengung [Wahrig 2008: 102-103].

Рассмотрим ключевые лексемы прилагательные со значением 'трудолюбивый' в словаре Wahrig, ср. fleißig - arbeitsam, zielstrebig, eifrig[Wahrig 2008:370], arbeitsam-fleißig, geschäftig, gern arbeitend [Wahrig 2006:103], emsig- eifrig, fleißig, flink, behände, rastlos, unermüdlich[Wahrig2008: 306], eifrig-mit Eifer, tätig, lebhaft, strebend, bemüht, emsig [Wahrig 2008: 280], tüchtig-. geschickt, erfahren und fleißig, viel könnend im Beruf [Wahrig2008: 1021].

Сравнение значений приведенных выше прилагательных позволяет констатировать, что общей семой лексем со значением 'трудолюбивый' является 'fleißig'. Для определения дополнительных признаков, ассоциирующихся в немецком языке с трудолюбием, проведём сопоставление синонимических рядов названных прилагательных. ср. fleißig-arbeitsam, arbeitsfreudig, arbeitswillig, aktiv, produktiv, leistungsfähig, leistungsorientiert, tätig, strebsam, bestrebt, bemüht, ehrgeizig, eifrig, tatkräftig, schaffensfreudig, schaffenslustig, nimmermüde, unermüdlich, rastlos, tüchtig, emsig; österr. ambitioniert; schweiz., regional: schaffig; arbeitsam-fleißig, tüchtig, eifrig, tatkräftig, schaffensfreudig, emsig, strebsam, arbeitsfreudig, rührig, geschäftig, arbeitswillig, betriebsam, ehrgeizig, bienenhaft, unermüdlich, aktiv, beflissen; schweiz. schaffig; scherz.: wie ein Workaholic arbeitend ; tüchtig-2. fleißig, arbeitsam, aktiv, produktiv, leistungsfähig, tätig, strebsam, bemüht, ehrgeizig, eifrig, tatkräftig, nimmermüde, unermüdlich, emsig; emsig-fleißig, tätig, eifrig, arbeitsam, arbeitsfreudig, unermüdlich, strebsam, rastlos, unverdrossen, tüchtig, geschäftig, nimmermüde, regsam, rührig, bienenhaft ; schweiz. : schaffig; eifrig – 2. fleißig, bestrebt, strebsam, bemüht, unermüdlich, unverdrossen, arbeitsam, schaffensfreudig, tatkräftig, ambitioniert; schweiz. Schaffig [Wahrig 2013:370, 103, 306, 280, 1021].

Как видно из приведенных словарных статей, общими в составе синонимического ряда анализируемых прилагательных являются: arbeitsam, strebsam, arbeitsfreudig, schaffensfreudig, emsig, eifrig, tätig, unermüdlich, unverdrossen. Можно констатировать, что трудолюбие у носителей немецкого языка ассоциируется со старанием, прилежанием, умелостью, неутомимостью (unverdrossen, unermüdlich, nimmermüde), усердием (emsig,

eifrig), желанием работать (arbeitswillig), здоровым честолюбием (ehrgeizig).

Наличие нескольких лексем для обозначения неутомимости в труде свидетельствует о важности данной характеристики труда, ср. rastlos. К таким же характеристикам труда относятся: энергичность: tätig, tatkräftig; подвижность: rührig, regsam, ориентированность на результат: leistungsorientiert, produktiv, старание: bestrebt, bemüht, деловитость: geschäftig.

В числе синонимов прилагательных со значением «трудолюбивый» встречаются лексемы из территориальных вариантов немецкого языка, ср.: schaffig (швейц.), производное от ю.-нем. schaffen со значением ‘работать’, австр. ambitioniert. Следует отметить, что среди синонимов анализируемых прилагательных emsig и arbeitsam присутствует прилагательное bienenhaft (производное от Biene-пчела).

Известно, что пчела является символом трудолюбия и в других языках, ср.: англ. busy as a bee. В синонимическом ряду прилагательного arbeitsam приводится фразеологическое сочетание: wie ein Workaholic arbeitend. Наличие английского слова в словарной статье немецкого прилагательного является свидетельством тесных языковых контактов и активного проникновения английского языка в современный немецкий язык.

В заключение приведем еще несколько прилагательных, обозначающих положительное отношение к труду в немецком языке, ср.: dienstefrig, tattendurstig, tatenfroh, bedränglich (н.-нем.), arbeitswütig-besonders arbeitswillig, überausfleißig. В последнем слове значение усердия усиливается наличием в составе прилагательного основы Wut- (‘ярость’).

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы.

Концепт «труд» является одним из ключевых в понимании языковой картины мира. Наличие большого количества прилагательных со значением «трудолюбивый» свидетельствует о коммуникативной значимости описываемого понятия. Многочисленность номинаций, служащих для обозначения трудолюбивого человека, подчеркивает значимость упорного труда, необходимого для развития личности. Анализ синонимических рядов прилагательных со значением ‘трудолюбивый’ позволил обнаружить сходные значения усердия, старания, прилежания, деловитости, жаждой деятельности, не отрицается здоровее честолюбие и амбициозность

Таким образом, лексические единицы, формирующие концепт «ТРУД» описывают фрагмент картины мира носителей немецкого языка, поскольку отражают отношение к труду как ценности, и позволяют определить значимость данного концепта в исследуемом языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и когнитивном аспектах (когнитивные основания формирования и функционирования семантической структуры слова): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.Г. Беляевская; Моск. гос. лингв. ун-т им. М. Горького. – М.: [б.и.]: МГЛУ, 1992. – 401 с. – На правах рукоп.
2. Воркачëв С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачëв. – М.: Гно-

зис. 2004. – 192 с.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
 4. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С.58-65.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
5. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]. – М., 1996. – 245 с.
 6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. 2-ое изд. испр. и доп. – М.: Акад. проект, 2001. – 990 с.
 7. Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.-Wissen Media Verlag GmbH.- 2008.-Gütersloh/München und Cornelsen Verlag GmbH, Berlin 1. Auflage.- 2008.-1215S.
 8. Wahrig Synonymwörterbuch. Herausgegeben von der Wahrig-Redaktion. 2013, Wissenmedia in der Inmedia ONE GmbH. – 1023S.
 9. Wasserzieher. Kleines etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.-VEB Bibliographisches Institut Leipzig. – 1979. – 262 S.
 10. Duden. Das Herkunftswörterbuch . Etymologie der deutschen Sprache. 8. Auflage. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. – 2001. – 957 S.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT «LABOUR» IN GERMAN

(on the example of adjectives)

R.Kh. Karimova

Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak

The article studies lexemes of the German language verbalizing attitude of to labour. The object of research covers predicates of qualities singled out German dictionaries. Key lexemes belong to the basic layer of the concept under study.

Key words: concept, seme, synonymic row, lexeme.

Об авторе:

КАРИМОВА Римма Хатиповна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail:* kar-rima@rambler.ru.

УДК 81'42

КОГНИТИВНАЯ ДОМИНАНТА «РОЖДЕСТВО В ЭДВАРДИАНСКУЮ ЭПОХУ» В ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ

А.А. Куценко

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматривается понятие «когнитивная доминанта», изучается дискурс и его типология, приводятся особенности бытового дискурса телеформата, выявляет-

2. Федорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6.1. –С. 46-50.

PRAGMATIC ASPECTS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TEXTS OF THE MANAGEMENT SUBLANGUAGE

Р.А.Муртазина

Higher School of Economics National Research University, Perm

The article analyzes the speech influence in scientific and educational texts, realized through communicative and pragmatic strategies. The strategy of logical persuasion which is the most typical of this kind of discourse is allocated as the basic one.

Key words: scientific style, educational and scientific texts, sublanguage of management, pragmatic strategies, communication tactics.

Об авторе:

МУРТАЗИНА Полина Александровна – старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», *e-mail:*

УДК 378.014.7: 802.0

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ CLIL В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Назарова

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань

В статье рассматривается актуальность интегрированного подхода в обучении иностранным языкам. Автор раскрывает понятия «предметно-языковое интегрированное обучение», «интегрированный урок», описывает личный опыт применения данной методики в обучении английскому языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, интеграция, предметно-языковое интегрированное обучение, интегрированный урок.

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования до 2010 г.» одной из главных задач образования сегодня является обновление содержания, методов обучения, достижение нового качества образования и результатов обучения. В основе обучения лежит системно-деятельностный подход, который формирует умение «учиться», обеспечивает овладение такими социально значимыми характеристиками, как эрудиция, знание законов и коммуникабельность.

Требования современного общества к образованию сегодня - это молодые люди с высокими коммуникативными умениями, обладающие такими качествами, как настойчивость, готовность к осуществлению научной деятельности и конкурентоспособность на рынке труда. В связи с новыми ожиданиями результатов обучения, проблема системы научных понятий,

составляющих содержание учебного предмета, становится более значимой и актуальной в настоящее время. Выпускники школ часто являются не мотивированными на дальнейшее обучение. Не редко выпускники ВУЗов не владеют речевой культурой в области ведения дискуссии, умениями выслушать оппонента, аргументировано выразить свое мнение. Значительные трудности вызывает неумение выступать перед аудиторией.

Формирование речевой компетенции невозможно без опоры на речевые навыки, сформированные на родном языке, как в монологических высказываниях, так и в умении общаться с партнером в диалоге или вести дискуссию. К сожалению, умение вести дискуссию часто рассматривается, как высший уровень речевой компетенции, и обучить этому в рамках дополнительной специальности не предоставляется возможным в силу того, что большее количество часов уходит на основную дисциплину специальности, а дополнительная специальность просто оказывается за бортом.

Общей проблемой российской педагогики остается контекстное несопряженное усвоение знаний. Особенно остро эта проблема ощущается в условиях обучения с дополнительной специальностью. Выпускники языковых педагогических специальностей, прослушавшие курсы педагогики и методики обучения иностранным языкам, знающие грамматические правила, и демонстрирующие достаточно неплохой уровень развития коммуникативных умений, не могут применить свои знания на практике, например, завязать открытый диалог с представителем страны изучаемого языка, работать в системе образования и обучать иностранному языку. Данный пример и многие другие примеры характерны для различных специальностей и свидетельствуют о несоответствии фактического результата с востребованными ожиданиями на современном рынке труда.

Следующая проблема, которая заслуживает внимания - это проблема низкой мотивации и познавательной активности учащихся в обучении. Эта проблема усиливается тем, что традиционная система обучения ставит учащихся в пассивную ситуацию. Пассивное обучение направлено лишь на воспроизведение информации, а не на ее анализ, применение. По мнению Зверева И.Д. пассивная позиция учащихся чревата отсутствием активного начала в будущей профессиональной деятельности выпускника [Зверев 1985:66]. Мотивационный аспект, имеет решающее значение для активизации процесса обучения иностранному языку, он способствует развитию интеллектуальной деятельности и, в конечном итоге, ведет к повышению эффективности процесса обучения. Объективная потребность в улучшении качества образовательного процесса, формировании коммуникативной компетенции выпускников ВУЗов, повышения мотивации и познавательной активности обучаемых, возможности дисциплины «Иностранный язык» для решения вышеперечисленных проблем определили выбор темы исследования: «Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку».

Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособных специалистов в высшей школе ставит перед собой две взаимосвязанные цели: во-первых, преодолеть одномерность специального образования, задаваемую узкопрофессиональной подготовкой; во-вторых, сформировать лингвопознавательную и страноведческую потребности [Айнутдинова 2014: 468]. Предметно-языковое интегрированное обучение может быть одним из способов решения назревших проблем системы обучения и обеспечит успешность освоения как дисциплины «английский язык», так и другого предмета, определить выбор предмета в качестве профильного для поступления в ВУЗы и ССУЗы.

Целью нашего исследования было рассмотреть положительные и отрицательные стороны использования интегрированных занятий в процессе обучения английскому языку.

Рассмотрим дидактическую методику CLIL (Content and language integrated learning), которая позволяет сформировать у учащихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений [Крашенинникова [http](http://)]. Применение данной методики широко известно в странах Европы. В Канаде существует методика полного погружения, в Испании методика частичного погружения 50%, в Германии 20-30 минут объяснение длится только на иностранном языке, в Великобритании программа английский язык, как дополнительный (English as an Additional Language). CLIL в корне основывается на методологических принципах исследования «языкового погружения». Такой подход, был определен Европейской Комиссией, как очень важный, потому что: он может предложить учащимся эффективно использовать свои языковые возможности сейчас, вместо того чтобы учить язык и использовать свои навыки в будущем. Интегрированный урок в этой сфере открывает двери использования данной методики в обучении языку широкого круга учащихся, кроме того помогает воспитывать уверенность в себе у студентов, которые не были уверены в своих знаниях.

Учёные-методисты и учителя-практики на страницах журнала «Иностранные языки в школе» обращаются к теме интегрированного урока, интегрированного курса. Так, Л.П. Загорная считает, что «интегрированные курсы помогают формировать у учащихся более целостную картину мира, в котором сам иностранный язык выполняет специфическую функцию - служит средством познания и общения» (Цит. по [Гилязова 2000: 53]).

Интегрированный урок (ИУ) - это не просто урок английского языка или тема, доставленная в иностранный язык; ИУ - является особым типом урока, который включает одновременно обучение по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы, явления. Интегрированные уроки - это новый путь в решении проблемы интереса к уроку. Кроме того, они являются мощным стимулом по развитию у учащихся умения сравни-

вать, анализировать, делать выводы, обобщать и опираться на взаимосвязь с другими предметами, тем самым способствуя формированию и других составляющих профессиональной компетентности специалистов.

Чтобы определить эффективность использования интегрированных занятий английского языка и биологии на практике, была начата опытно-экспериментальная работа, которая проходила на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 171 Советского р-на г. Казани с углубленным изучением отдельных предметов». В эксперименте приняли участие ученики 7 «В» и 7 «Б» классов в количестве 30 человек.

Цель эксперимента: попытаться доказать положительное влияние применения методики CLIL на уровень мотивации учащихся к изучению иностранного языка и качество обучения.

Эксперимент проходил в несколько этапов:

- на констатирующем этапе определяли уровень мотивации учеников, входящих в экспериментальную и контрольную группы;
- на формирующем этапе эксперимента разработали и применили систему интегрированных уроков в работе с детьми, входящими в экспериментальную группу;
- на контрольном этапе эксперимента проанализировали результаты реализации данной методики, сделали выводы об эффективности ее применения.

В ходе эксперимента для определения уровня мотивации использовалась методика Т.Д. Дубовицкой. Для выявления динамики показателей в ходе экспериментальной работы проводились специально разработанные диагностические срезы. Они позволили осуществить проверку и обработку результатов проведенной работы, провести анализ интегрированного урока.

В результате экспериментального внедрения интегрированных уроков выявлены положительные и отрицательные стороны эксперимента.

Положительные стороны:

- повышение внутренней мотивации студентов;

Ситуативный интерес, вызванный фактором внешней среды, способствует развитию устойчивых индивидуальных интересов. Так как на интегрированном уроке ученики находятся в центре внимания, мотивация находится на высоком уровне путем создания стимулирующего содержания и материала. Язык начинает использоваться для выполнения реальных целей, становится более целенаправленным и мотивирующим.

- совершенствование профессиональной компетентности учителя;

Реализация интегрированных учебных программ способствует развитию методических навыков применения передовой практики посредством сотрудничества с представителями других кафедр, школ, стран.

- повышение языковой компетенции студентов;

Расширение общего кругозора учеников, знакомство с «научной тер-

минологией» способствует увеличению лексического запаса и совершенствованию предметных знаний, наличие прогресса в учении может мотивировать на дальнейшее изучение языка или вызывать интерес к изучению предметной области «Биология» на английском языке.

В ходе эксперимента применялись технологии интегрированный подход к обучению иностранному языку (Integrated Teaching Approach), CLIL, ИКТ. Было установлено, что тренинговая форма работы повышает у учащихся интерес к предмету. В экспериментальных группах не было пропусков занятий без уважительной причины, повысилась успеваемость по предмету, итоговые контрольные срезы показали результаты «4» и «5» (табл.1).

Таблица 1

Статистические показатели за два месяца обучения предмету «Английский язык» в 7 «В» классе

Качество		Степень обученности (СОУ)		Успеваемость	
Январь	Февраль	Январь	Февраль	Январь	Февраль
73.33 %	86,67%	58.67%	77,07%	86,67%	93%

Отрицательные стороны эксперимента:

- необходимость в высококвалифицированных кадрах, владеющих языковой и предметной компетенцией (одной из основных проблем является отсутствие у преподавателей иностранного языка достаточного багажа знаний по предмету «Биология» и наоборот несовершенное владение иностранным языком преподавателей предметников);

- снижение успеваемости учащихся (увеличение объема усваиваемой информации ведет к психологическому перегрузу, отсутствию желания продолжать учиться);

- отсутствие необходимой методической и учебно-методической литературы по преподаванию интегрированных курсов или обмена опытом применения методики CLIL;

- увеличение времени подготовки учителя к интегрированному занятию, разработка и апробирование курса и учебных программ занимает больше времени.

В ходе эксперимента выявлено, что интегрированные занятия способствуют совершенствованию общеучебных и языковых компетенций, создают условия для расширения познавательной деятельности учащихся. Использование методики CLIL в обучении английскому языку помогает преодолеть отчуждение выпускника от внешне заданных целей, найти собственный социальный и профессиональный формат, сблизить знания и человеческие потребности. Необходимо изучение опыта применения методики CLIL в учебных заведениях страны и за рубежом, а также создание и апробация интегрированных курсов изучения английского языка и других

предметов, выявление положительных и отрицательных сторон, применение данной методики для улучшения качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И.Н. Сравнительный анализ процесса интеграции профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе России и США / И.Н. Айнутдинова // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сб. мат-лов VII Межд. науч.-практ. конф. / под науч. ред. проф. Ф.Л.Ратнер. – Казань: Центр инновационных технологий, 2014. – С.468.
2. Гилязова О.Г. Педагогические условия организации интегрированного обучения в сельской малокомплектной школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Г. Гилязова; Киров [б.и.], 2000. – На правах рукоп.
3. Зверев И.Д. Общая методика преподавания биологии / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М.: Просвещение, 1985. – 66 с.
4. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс] / А.Е. Крашенинникова. – URL: <http://www.rusnauka.com>

EXPERIENCE OF APPLYING CLIL METHODOLOGY IN TEACHING ENGLISH

M.V. Nazarova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

The article considers the relevance of an integrated approach in teaching languages. The author reveals the conception of «content and language integrated learning», «integrated lesson», describes the personal experience of this approach in teaching English.

Key words: teaching a foreign language, integration, content and language integrated learning, integrated lesson.

Об авторе:

НАЗАРОВА Мария Владимировна – преподаватель кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, *e-mail:* firfor@mail.ru,

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Я.Новикова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается проблема формирования профориентационной компетенции в ходе лингвистической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности, профориентационная компетенция, интегративный подход, профессионализация занятий по иностранному языку.

ЛИСИЦЫНА Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского государственного гуманитарного университета, *e-mail*: lisistyna@rambler.ru

УДК 811.1/8: 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

С.А. Шароватова

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет,
Комсомольск-на-Амуре

В статье представлены сведения об опыте организации обучения иностранным языкам в российском неязыковом вузе. Рассмотрены некоторые проблемы межкультурной коммуникации в условиях непрерывного профессионального образования с учетом применения инновационных технологий.

Ключевые слова: непрерывное образование, межкультурная коммуникация, вуз, иностранный язык, инновационные технологии.

This article presents findings from our study on language teaching organization in a Russian nonlinguistic college or university based on the proceedings of international and All-Russian scientific conferences [Владимир 2011, Пермь 2013, Самара 2013, Уфа 2013, Красноярск 2014]. We tried to examine and generalize the universities' experience of language integration into technical education.

Let's start with the problem of introducing higher education multilevel system. Continuing education complexes on the basis of a university's social partnership with local educational institutions of a different level (schools, colleges, technical schools) have been organized with the view of personnel training. The main principle is unity of a university's educational, scientific and innovation processes, and its connection with specific tasks of a region's economic and social development. It is achieved through integrating quite a number of bodies having a different legal status into an innovation infrastructure to realize interaction with industrial enterprises, scientific organizations, educational and business structures.

In terms of the Russian multilevel educational system (undergraduate and specialist studies, magistracy, graduate studies), the essence of language teaching lies in the unity of personality, cultural and professional development processes.

Nowadays the problems of cross-cultural communication are paid great attention to because a large number of Russian students study abroad and have a chance to meet a foreigner in a home country. To avoid conflicts in the process of cross-cultural communication one needs to have substantial knowledge of a

language and the world. Multicultural education is possible when there is continuity of approaches to language teaching in a secondary school and a university / college. Some schools, gymnasiums, lyceums and universities organize elective cross-cultural communication courses, club associations. Students can participate in parties and conferences in a foreign language, make different projects and presentations. To create the model of language behavior it is necessary to provide multiple production of different native speakers' professional presentation samples from seminars and conferences. Under certain circumstances, scholars have been giving much consideration to studying national variants of English. They traditionally use British, American, Australian, New Zealand, Irish and Canadian English as research material. It is evident that these are different variants of English functioning in national communities and having their own norms and application standards.

Mastering terminology is the basis of a specialist's linguistic competence. Multilingual terminological database may be used for translating special texts from one language into another one. The main component of professional translation classes is text. We usually use popular science articles for the following purposes:

- to get acquainted with publications on a certain scientific subject
- to find out new trends of foreign research in this field
- to find material for further scientific activity or practice

Selected texts must meet the criteria of text information professional significance, text information richness, semantic correlation of its verbal and visual components.

It should be mentioned that language study consists of several aspects. Grammar is one of them. In the light of communicative and functional approach requirements to grammar teaching are as follows:

1. Teaching material must be communication oriented.
2. Explanations and rules must be simple, short, sufficiently reflecting specific character of grammatical material.
3. Grammatical material must contain different tasks and make students' mental activity more active.
4. One should use various communication forms including pair and group work.

Communication in a small group presupposes partners change, contributes to developing reflexive ability, changing one's image, self-appraisal. It also influences the formation of appropriate relations and values in a group.

Students can perform some roles in groups at the lessons. The roles have the form of pyramid at the top of which there is a Griffon (sense-maker), besides there is a Friendly dog who does any task, a Lion (the leader of the group), a Clown-Cock (Comedian), a Scapegoat who performs any task you give to students, a Contrarian (white crow). If you are talented enough to define your students' roles you will be able to find approach to everyone in the classroom.

Innovation approach to language teaching consists in combining traditional and intensive methods of training based on functional and communicative language model and developing an integral system of teaching students to talk shop.

In the modern world with intensive development of networking technologies and their integration into various spheres of professional activity we pay special attention to the Internet educational resources. The Internet is a unique source of students' intellectual and communicative activity. There are the following kinds of interactive technologies:

- project method
- small group training
- master classes
- business games
- e-learning
- conferences
- discussions, debates

Computer-mediated communication means include mailing lists, e-mail, forums, chats, audioconferences, voice forums, text and audioblogs, microblogs, professional and informal social network, Wikiservices.

Besides, there have been created electronic dictionaries, reference books, encyclopedias, e-journals, electronic multimedia complexes. Specialists develop virtual classes, educational blogs, lectures, seminars and webinars on-line. Teachers actively use tests that allow to measure the level of linguistic and communicative competence.

Multimedia lectures or lectures-presentations include conceptual, illustrative, reference, training and checking components.

The development of such a new area of computer linguistic didactics as mobile assisted language learning (MALL) helps realize the concept of continuing education due to its main characteristic – mobility.

Using SurveyMonkey service to create polls / inquiries, tests and questionnaires in language teaching is reasonable for diagnostic analysis, monitoring and intermediate control, the development of written speech abilities. SurveyMonkey is a simple system with friendly interface and easy navigation.

It is important to mention the fact that technical specialists have to communicate with their foreign colleagues. Thus continuity in forming phonocompetence in a nonlinguistic university or college may be provided due to the use of the virtual educating medium Moodle. For example, tasks imitating future professional activity are of great interest to graduate students and form positive attitude to the studied material.

In conclusion, it should be noted that interactive education is a special form of cognitive activity organization. It implies specific and predictable purposes. The main aim is to create comfortable teaching conditions under which students are aware of their success, competence. Only the combination of available

methods, technologies and teachers' professionalism can contribute to achieving a desirable result in the educational process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов: Мат-лы II межд. научн. конф. 20-21 октября 2011 г. – Владимир: Изд-во Владимир. гос. ун-та, 2011. – 279 с.
2. Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы XIII международной научно-практической конференции 23-24 апреля 2014 г. Часть I: Образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. аграрн. ун-та, 2014. – 286 с.
3. Новые информационные технологии в экономике, управлении, образовании: Мат-лы II Всерос. научно-практ. заочн. конф. 16 апреля 2013 г. – Самара: НОУ ВПО «Самарский институт – высшая школа приватизации и предпринимательства, 2013. – 147 с.
4. Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: Мат-лы V межд. научно-практ. конф. 6-8 июня 2013 г. – Пермь: Изд-во Пермского нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – 383 с.
5. Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: Мат-лы IV межд. научно-практ. конф. 27-28 марта 2013 г. В 2-х частях. – Ч. II: Методика обучения иностранным языкам. – Уфа: Изд-во Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы, 2013. – 229 с.

LANGUAGE TEACHING ORGANIZATION IN A NONLINGUISTIC COLLEGE OR UNIVERSITY

S.A. Sharovatova

Komsomolsk-on-Amur State Technical University, Komsomolsk-on-Amur

The article presents findings on the experience of language teaching organization in a Russian nonlinguistic college or university. It considers some cross-cultural communication problems in conditions of continuing professional education taking into account innovation techniques.

Key words: *continuing education, cross-cultural communication, university / college, foreign language, innovation techniques.*

Об авторе:

ШАРОВАТОВА Светлана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, *e-mail:* Sharovatova@list.ru.

N.I. Egorov

Chuvash State Institute For Humanitarian Research, Cheboksary

As the analysis shows that the most resistant words of the Chuvash language originated from the Turkic lexical foundation. The Chuvash most resistant words have similarities in the Oghuz languages. Also the process of a foreign language influence is traced in the most resistant words of the Chuvash language.

Key words: Chuvash, Oghuz, the most resistant words, similarities, borrowings.

Об авторах:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru.

ЕГОРОВ Николай Иванович – доктор филологических наук, главный научный сотрудник Чувашского государственного института гуманитарных наук, *e-mail:* emigulay@mail.ru.

УДК 811.133.1'367+821.133.1

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ КЛАССИЦИЗМА XVII ВЕКА

Л.П. Полянская

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск

В статье рассматриваются стилистические и синтаксические особенности «высокого» и «низкого» стилей французской драмы эпохи классицизма

Ключевые слова: французский классицизм, трагедия и комедия, синтаксис.

Эпоха классицизма охватывает почти целое столетие в истории Франции и имеет колоссальное значение для развития культуры страны и становления норм общенационального языка. Именно в XVII веке французская фраза приобретает присущую ей четкость, ясность и логичность, уходя от вычурности, «туманности» и «неловкости», характерных для фразы периода Ренессанса. В период классицизма окончательно устанавливаются синтаксические закономерности, формируются правила построения фразы, которые сохраняются практически в неизменном виде до настоящего времени.

Абсолютное большинство историков французского языка сходятся во мнении, что неоценимый вклад в становление норм общенационального языка внесли выдающиеся деятели французской литературы XVII века (см. [Petit de Julleville 1924, Peyré 1942, Robinet 1978, Saulnier 1970 и др.]). Наиболее велико значение представителей классицизма, который был главенствующим направлением в искусстве Франции данного периода. А.Доза,

утверждает, что французская литература периода классицизма «достигла такого совершенства, с которым впоследствии можно было только сравняться, но не превзойти» [Доза 1956: 383].

Известно, что поэтика классицизма предполагала обязательное разграничение «высокого» и «низкого» стилей, соответствие каждому стилю особых жанров с их строгой иерархией. Каждый жанр имел свои формальные правила и законы. Смешение не допускалось, поэтому «неправильный» жанр трагикомедии, сочетавшей в себе элементы трагического и комического, решительно отвергался классицистами.

Правила и законы классицизма, скрупулезно разрабатываемые в длительных оживленных дискуссиях, диктовали авторам вполне определенный набор средств, которые надлежало употреблять в том или ином литературном жанре. Необходимость соблюдения целого ряда жестких правил распространялась как на композицию текста, так и на его лексическую и синтаксическую организацию.

Жанры разграничивались прежде всего по изображаемым в них объектам. «Высокие» жанры – трагедия, эпопея и ода – изображали крупные исторические события и выдающихся исторических деятелей, «низкие» – комедия, сатира, басня, идиллия – частную жизнь средних, рядовых людей. Произведения «высоких» жанров писались высоким патетическим слогом, их целью было поразить, воодушевить или растрогать читателя. Для произведений «низкого» жанра был характерен простой, обыденный, «фамиллярный» слог; их назначением было – развлечь, позабавить или смешить читателя.

Наиболее резко разграничение «высокого» и «низкого» стилей проводилось во французской драме XVII века, которая являлась ведущим литературным родом эпохи классицизма. Об этом свидетельствуют многочисленные «исследования» и «диссертации», посвящаемые в семнадцатом столетии вопросам разграничения таких основных жанров классицистической драмы, как трагедия и комедия. Так, например, Франсуа Ожье в предисловии, предпосланном второму изданию трагикомедии Жана де Шеландра «Тир и Сидон» (1628 г.), указывает: «Всем ведомо, сколь много должны различаться стили, свойственные столь различным видам поэзии, как трагедия и комедия: первой подобает стиль высокий, пышный; второй – обыденный и менее серьезный» [Литературные манифесты 1980: 264] (см. также [Brey 1927, Butler 1959, Lanson 1927, Scherer 1964, Voltz 1964]).

В эстетике классицизма превалировало рационалистическое начало. Согласно Н. Буало, сам творческий процесс понимался как акт рационалистический [Буало 1957: 62-70]. Вслед за Декартом классицисты считали обязательными условиями художественности симметрию, гармонию и единство. В литературных произведениях принцип симметрии и гармонии распространялся как на построение фабулы и ведение повествования и

диалога, так и на сам язык и метрику [Музычук 1995, Scherer 1964, Saulnier 1970].

Законы формальной логики господствовали в принципах построения отдельных литературных произведений и целых литературных жанров. Применение данных законов к области художественного творчества порождало знаменитые «правила», считавшиеся безусловно обязательными для всех писателей, драматургов и поэтов как законы самого «разума». В соответствии с этими правилами и диктовалось строгое разграничение на «высокие» и «низкие» жанры, следуя объекту изображения и стилю. Эстетика классицизма имела нормативный характер, что проявлялось в требовании подчинения формы содержанию, в настоятельных «рекомендациях» писать ясно, логично и убедительно.

Вместе с тем следует признать, что внутри лагеря классицистов не было абсолютного единства философских и литературных взглядов. Даже такие корифеи классицистической трагедии XVII века, как Корнель и Расин значительно расходились в своих теоретических установках и в своей художественной практике. Еще более значительным было расхождение с Корнелем и Расином у Мольера, который, примыкая к классицизму, не разделял идеалистических установок его ведущих представителей, критически относился к рационализму Декарта и был сторонником вождя философских либертенов Гассенди [Abraham 1975, Brey 1927, Cayrou 1964, Fournier 1923].

Пьер Корнель был крупнейшим представителем классицистической трагедии на первом этапе ее развития. Он прошел долгий и противоречивый путь творческой эволюции, его произведения неоднократно вызвали ожесточенные споры. В своем обширном и сложно эволюционировавшем творчестве Корнель дал множество вариантов и отклонений от классицистической трагедии, в особенности от формальной доктрины классицизма, с которой неоднократно полемизировал. Однако, несмотря на это, он по праву считается отцом французской классицистической трагедии [Сент Бев 1970, Сигал 1957, Cretin 1927, D'Aubignac 1927, Dorbec 1919].

Трагедии Корнеля написаны мощным и выразительным языком. Для них характерны патетические монологи с нарастающим к концу напряжением, отточенные обобщающие формулы и сентенции, динамичные диалоги, состоящие, как правило, из равномерно чередующихся коротких реплик в один-два стиха. В качестве примера приведем два отрывка из его знаменитой трагедии «Сид»:

Chimène:

*Ah! Rodrigue! Il est vrai, quoique ton ennemie,
Je ne puis te blâmer d'avoir fui l'infamie;
Et, de quelque façon qu'éclatent mes douleurs,
Je ne te l'accuse point, je pleure mes malheurs.
Je sais ce que l'honneur, après un tel outrage,*

*Demandait à l'ardeur d'un généreux courage:
Tu n'as fait le devoir que d'un homme de bien;
Mais aussi, le faisant, tu m'as appris le mien.
Ta funeste valeur m'instruit par ta victoire;
Elle a vengé ton père et soutenu ta gloire:
Même soin me regarde, et j'ai, pour m'affliger,
Ma gloire à soutenir, et mon père à venger. <...>*

Le Comte: *Ce que je méritais, vous l'avez emporté.*
D. Diègue: *Qui l'a gagné sur vous l'avait mieux mérité.*
Le Comte: *Qui peut mieux l'exercer en est bien le plus digne.*
D. Diègue: *En être refusé n'en est pas un bon signe.*
Le Comte: *Vous l'avez eu par brigue, étant vieux courtisan.*
D. Diègue: *L'éclat de mes hauts faits fut mon seul partisan.*
Le Comte: *Parlons-en mieux, le roi fait honneur à votre âge.*
D. Diègue: *Le roi, quand il en fait, le mesure au courage.*
Le Comte: *Et par là cet honneur n'était dû qu'à mon bras.*
D. Diègue: *Qui n'a pu l'obtenir ne le méritait pas ! <...>*

Однако следует отметить, что драматической форме Корнеля чуждо строгое соблюдение законов и правил поэтики классицизма. В своих произведениях он нередко допускает отступления от сословно-иерархической теории жанров. Это проявляется, в частности, в структурно-синтаксических особенностях языка трагедий, где вопреки требованиям симметрии и гармонии достаточно широко употребляются разнообразные типы «неправильных» предложений.

Нередко в повествованиях, заменяющих по классической традиции непосредственный показ событий, и в диалогах (особенно комедийных) Корнель пользуется самыми разнообразными ритмическими и синтаксическими средствами, чтобы придать рассказу и беседе большую динамичность и живость.

В отличие от Корнеля, Жан Расин всегда был убежденным сторонником классицизма. В его творчестве принцип разграничения «высоких» и «низких» жанров соблюдался наиболее строго и беспрекословно. Расин четко и последовательно следовал принципу «трех единств» и другим жестким правилам, действующим в поэтике классицизма. Для его произведений характерна «строгая правильность», которой он подчинил свое творчество [Brey 1927, Butler 1959, Haase 1935, Lanson 1927, Mornet 1940].

У Расина было великолепно развито характерное для классицистов чувство пропорций, умение четко согласовывать все части поэтического произведения так, чтобы ни одна из них не подавляла другую. Расин, следуя постулатам Малерба, сформулировавшего в своих трудах принципы поэзии классицизма, неукоснительно придерживался педантичных правил ритмики и метрики. Одно из таких правил требовало, в частности, согласования стиха и строфы с грамматической конструкцией фразы [Baby 1962,

Mornet 1940, Ximenès 1968].

Речи героев трагедий Расина написаны традиционным александрийским стихом с парной рифмовкой, они строги по форме, красивы, мелодичны. В них Расин ярко демонстрирует характерную для классицизма строгую логичность рассуждения, афористичность стиля, четкость и ясность изложения. Мы можем убедиться в этом на примере краткого отрывка из его трагедии «Федра»:

Phèdre: *Que ces vains ornements, que ces voiles me pèsent!
Quelle importune main, en formant tous ces noeuds,
A pris soin sur mon front d'assembler mes cheveux?
Tout m'afflige, et me nuit, et conspire à me nuire.*
Oenone: *Comme on voit tous ces yeux l'un l'autre se détruire!
Vous-même, condamnant vos injustes desseins,
Tantôt à vous parer vous excitiez nos mains;
Vous-même, rappelant votre force première ;
Vous vouliez vous montrer et revoir la lumière.
Vous le voyez, madame; et, prête à vous cacher,
Vous laissez le jour que vous veniez chercher! <...>*

Важнейшими чертами построения фразы в его трагедиях являются симметрия и ритмичность, стремление к законченности фразы, к ее самостоятельности, логической и интонационной автономности и цельности. В то же время в своей единственной комедии «Сутяги» («Les Plaideurs») Расин широко использует фразы с «нарушенной» синтаксической структурой. Это вполне соответствует требованиям поэтики классицизма, ибо «низкие» жанры, к которым относилась комедия, следовало писать «народным» языком, языком, приближенным к разговорной речи.

Жан-Батист Мольер стал основателем французской классицистической комедии. Он придал ей совершенную, законченную форму, создав стиль «высокой комедии», оказавший огромное влияние на развитие комедийного жанра во всех европейских странах. Мольеру удалось объединить в своем творчестве верность художественным принципам классицизма и максимальную независимость от его сословных предрассудков. В своих произведениях Мольер постоянно становился на точку зрения народных масс. Он был ярко выраженным народным писателем, причем не только по содержанию, но и по форме своих комедий [Bar 1960, Lintilhac 1947, Voltz 1964].

Язык Мольера «всегда был простым, ясным, естественным, очищенным от нелепых украшений и побрякушек» [Бордонов 1983: 355]. Герои Мольера говорят живым народным языком, усеянным диалектизмами, простонародными словами и выражениями, «неправильными» с точки зрения грамматики оборотами. Мольера упрекали в нарушении норм комедийного жанра, порицали за народность его комедий, ставили в вину житейскую простоту и обыденность речи его персонажей, достоверность народного

языка, демократизм выражений [Бояджиев 1967: 527].

Сохраняя в своих произведениях связь с народными массами (и порой нарочито подчеркивая ее), Мольер стремился к тому, чтобы персонажи его комедий говорили свойственным им языком. По мнению исследователей, Мольер был ближе других к разговорной речи средних классов его эпохи [Доза 1956, Desjardins 1904, Mornet 1940]. Можно привести множество примеров из комедий Мольера, иллюстрирующих народность их языка, но мы ограничимся двумя отрывками:

Sosie: <i>Je suis son valet.</i>	Eraste: <i>Un grand garçon bien fait.</i>
Mercure: <i>Toi?</i>	M. de Pourceaugnac: <i>Pas des plus grands.</i>
Sosie: <i>Moi.</i>	Eraste: <i>Non, mais de taille bien prise.</i>
Mercure: <i>Son valet?</i>	M. de Pourceaugnac: <i>Eh! oui.</i>
Sosie: <i>Sans doute.</i>	Eraste: <i>Qui est votre neveu...</i>
Mercure: <i>Valet</i>	M. de Pourceaugnac: <i>Oui.</i>
<i>d'Amphitryon?</i>	Eraste: <i>Fils de votre frère et de votre soeur...</i>
Sosie: <i>D'Amphitryon, de lui.</i>	M. de Pourceaugnac: <i>Justement.</i>
Mercure: <i>Ton nom est?..</i>	Eraste: <i>Chanoine de l'église de... Comment</i>
Sosie: <i>Sosie.</i>	<i>l'appellez-vous?</i>
Mercure: <i>Heu? Comment?</i>	M. de Pourceaugnac: <i>De Saint-Etienne.</i>
Sosie: <i>Sosie.</i>	Eraste: <i>Le voilà, je ne connais autre.</i>
(Molière «Amphitryon»)	(Molière «Monsieur de Pourceaugnac»)

Подводя итог сказанному, еще раз напомним основной постулат французского классицизма: ясность, четкость и симметричность фразы, который предполагал ее правильное, глагольное оформление. Однако такая жесткость и каноничность требований была характерна лишь для жанра трагедии, в то время как в комедии допускались различные “вольности” в плане лексики и синтаксиса. Основатели и последователи классицизма считали, что персонажам комедии разрешается говорить на народном, разговорном языке. Таким образом, тексты классицистической драмы являются своего рода индикатором, позволяющим определить стилистическую соотнесенность различных типов предложения с разговорным либо книжно-литературным стилем (см. [Полянская 2012]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордонов Ж. Мольер / Ж Бордонов – М.: Искусство, 1983. – 412 с.
2. Бояджиев Г.Н. Мольер / Г.Н. Бояджиев. – М.: Искусство, 1867. – 553 с.
3. Буало Н. Поэтическое искусство / Н. Буало. – М.: Гос. изд-во худож. лит. – М., 1957. – 228 с.
4. Доза А. История французского языка / А Доза. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 471 с.
5. Литературные манифесты западноевропейских классицистов / Под ред. Н.П. Козловой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 624 с.
6. Музычук Н.А. Жанровые особенности афоризма в творчестве писателей классицистов XVII века во Франции: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.05 / Н.А. Музычук; С-Петербург. гос. ун-т. – СПб. [б.и.], 1995. – 17 с. – На правах рукоп.

7. Полянская Л.П. Структура предложения во французской классицистической драме / Л.П. Полянская. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2012. – 207 с.
8. Сент-Бев Ш. Литературные портреты. Критические очерки / Ш. Сент-Бев. – М.: Художественная литература, 1970. – 581 с.
9. Сигал Н. Пьер Корнель / Н. Сигал. – Л.-М.: Искусство, 1957. – 296 с.
10. Abraham P. Manuel d'histoire littéraire de la France / P. Abraham, R. Desné. – Т. 2. – P.: Editions sociales, 1975. – 436 p.
11. Baby R. L'Esprit de Cour ou les conversations galantes / R. Baby. – P.: Ch. de Sercy, 1962. – 136 p.
12. Bar F. Le genre burlesque en France au 17 siècle. Etude de style / F. Bar. – P.: Edition d'Artrey, 1960. – 444 p.
13. Brey R. La tragédie cornélienne devant la critique classique d'après la querelle de "Sophonisbe" (1663) / R. Brey. – P.: Librairie Hachette, 1927. – 116 p.
14. Butler P. Classicisme et baroque dans l'oeuvre de Racine / P. Butler P. – P.:Nizet, 1959. – 216 p.
15. Cayrou G. Le français classique. Lexique de la langue du 17 siècle / G. Cayrou. – P.: Didier, 1964. – 888 p.
16. Cretin R. Les images dans l'oeuvre de Corneille / R. Cretin. – P.: Librairie Edouard Champion, 1927. – 192 p.
17. D'Aubignac J. La pratique du théâtre / J. D'Aubignac. – P.: Edition Martino, 1927. – 316 p.
18. Desjardins P. La méthode des classiques français / P. Desjardins. – P.: Colin, 1904. – 275 p.
19. Dorbec P. La sensibilité plastique et picturale dans la littérature du 17 siècle / P. Dorbec // Revue d'histoire littéraire de la France. – 1919. – № 2. – P. 289-374.
20. Fournier E. Le théâtre français au 16 et au 17 siècle / E. Fournier. – Vol. 2. – P.: Laplace, 1923. – 273 p.
21. Haase A. Syntaxe française du 17 siècle / A. Haase. – P.: Librairie Lelagrove, 1935. – 448 p.
22. Lanson G. Esquisse d'une histoire de la tragédie française / G. Lanson. – P.: Librairie ancienne Honoré Champion, 1927. – 194 p.
23. Lintilhac E. Histoire générale du théâtre en France / E. Lintilhac. – Т. 3: La comédie. Dix-septième siècle. – P.: Flammarion, 1947. – 450 p.
24. Mornet D. Histoire de la littérature française classique (1660-1700). Ses caractères véritables. Ses aspects inconnus / D. Mornet. – P.: Colin, 1940. – 427 p.
25. Petit L. de Julleville. Histoire de la langue et de la littérature française. – P.: Libr. Ancienne Honoré Champion, 1924. – 392 p.
26. Peyré H. Le classicisme français / H. Peyré. – N.Y.: Edition de la Maison française, 1942. – 311 p.
27. Robinet A. Le langage à l'âge classique / A. Robinet. – P.: Hachette, 1978. – 294 p.
28. Saulnier V.L. La littérature française du siècle classique. «Que sais-je?» / V.L. Saulnier. – P.: Presses Universitaires, 1970. – 117 p.
29. Scherer J. La dramaturgie classique en France / J. Scherer. – P.: Librairie Nizet, 1964.– 488 p.
30. Voltz P. La comédie / P. Voltz. – P.: Librairie Armand Colin, 1964. – 471 p.
31. Ximenès M. L'examen impartial des meilleurs tragédies de Racine / M. Ximenès. – P.: Courbe, 1968. – 198 p.

GENRE PECULIARITIES OF XVII CENTURI CLASSICISM

L.P. Polyanskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article is aimed at analyzing stylistic and syntactic of high-flown and low registers French classicist drama.

Key words: French classicism, tragedy and comedy, syntax.

Об авторе:

ПОЛЯНСКАЯ Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Новосибирского государственного педагогического университета, *e-mail*: ludmilapln50@mail.ru.

УДК 81.373

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СТИЛЕЙ

А.С. Стаценко

Кубанский государственный технологический университет, Краснодар

В статье анализируется прагматический подход к дифференциации функциональных стилей русского литературного языка. Автор рассматривает отличительные признаки различных функциональных стилей с точки зрения их реализации посредством интенций.

Ключевые слова: функциональный стиль, прагматика, речевой акт, интенция.

На протяжении всего своего существования понятие «стиль» расширялось и дополнялось, приобретало новую семантику, обслуживало все новые сферы и научные дисциплины. Так, термин «стиль» появляется и в искусстве, и в литературе, другими словами, ту первоначальную «языковую» специфику термин не утрачивает, а расширяет, при этом продолжает употребляться в первоначальном значении наряду с иными.

Развитие термина «стиль» представляется нам как параллельное сосуществование языкового и общечеловеческого явления. Термин «стиль» активно применяется во многих гуманитарных областях, то есть развиваясь и уходя от изначальной корреляцией с языком, термин «стиль» стал применяться во многих науках, и все же он при всей своей трансформации так и не смог оторваться от первоначального значения и параллельно расширил и лингвистическое толкование.

Общеизвестно, что первым в русский язык понятие «стиль», или «штиль» с опорой на трехчленное деление ввел М.В. Ломоносов [Ломоносов 1952: 589-590], и, несмотря на некоторые недочеты, эта теория просуществовала более двух веков и трансформировалась в начале XX века в функциональное направление. Во многих мировых языках именно эта градация (высокий – средний – низкий штили), выделенная в нашем языке М.В. Ломоносовым на основе греческих грамматик, существует и по сей

УДК 811.111:330

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Е.И. Гетман

Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма, Краснодар

В статье рассматривается словообразовательная структура дискурса в области дисциплин экономического профиля. Анализируется профильная и узкоспециальная терминология. Выявлены основные словообразовательные модели терминов английского языка, определяется их значение и роль в обучении иностранному языку в профессиональной сфере.

Ключевые слова: терминология, словообразование, словообразовательные модели, интернационализмы, аббревиатура, транслитерация, функция ядра.

Анализ учебников и учебных пособий, предназначенных для изучения дисциплин экономического профиля (ДЭП) на английском языке в рамках предмета «иностраный язык в профессиональной сфере» [Агабекян 2012, Агабекян 2013, Маньковская 2013] дает возможность выделить продуктивные конструкции терминологических словообразовательных моделей, определить их значение и роль, которую они играют в данной терминологии, решать задачу о рациональном способе усвоения лексического материала студентами бакалаврами факультета экономики и менеджмента в неязыковом вузе (Кубанском госуниверситете физической культуры, спорта и туризма). Анализ показал, что большая часть терминов представляет собой разного рода словосочетания. Продуктивность такого способа терминообразования можно объяснить возможностью детального представления понятий, необходимостью отграничения терминологической лексики от общеупотребительной. В сочетаниях каждый компонент по отдельности, как правило, не несет в полной мере, той смысловой нагрузки, которую они представляют вместе (organizational authority – полномочия, span of management – объем управления как число людей, находящихся в непосредственном подчинении руководителя).

При рассмотрении структуры многокомпонентных терминов можно отметить, что для двухкомпонентных, которые являются самой распространенной группой, наиболее характерными служат такие сочетания слов, как Adj + N (adaptive structure, independent demand, economic decision), N + N (top manager, matrix organization, choice process). Термины, состоящие из трех компонентов, которые по частоте употребления следуют за двухкомпонентными, обычно имеют структуру N + adj + N (job economic analysis), или N + prep + N (day-to-day activity, management by objectives, quality of conform-

ance), или N + N + N (lap-top computer, time-series analysis, top-priority functions). Сравнительно реже встречаются термины состоящие из четырех и более компонентов, причем чаще всего это существительные (product – process life style, operations to – custom needs chain [Мескон 2008: 698], и при их создании одно и то же слово выполняет функцию ядра. В таком случае под ядерными компонентами понимаются «слова-основания, являющиеся формально-семантическими центрами для целой группы разнообразных специфических наименований, создающихся при помощи пре- и пост- позитивных уточняющих элементов. Вокруг ядерного термина образуется терминологическое гнездо, члены которого связаны родовидовыми отношениями» [Ярмолинец 1994: 50].

На наш взгляд, удачными примерами образования логической цепочки с ядерным компонентом в терминологии ДЭП, в частности, менеджмента, маркетинга можно показать сочетания со словами environment, analysis, organization, model, strategy и рядом других. Приведенная таблица наглядно показывает использование одного слова в некоторых из них в качестве ядерного компонента.

Таблица 1

Термины-словосочетания, имеющие ядерный компонент

Oganization	Oganizational	Environ-ment	Environmental	Management
conglomerate -	- authority	indirect -	-interrelatedness	career -
decentralized -	- decision	turbulent -	- uncertainty	innovation multiplant-
formal -	- leader	complex -	- volatility	management by objectives
informal -	- leadership			process approach to management
matrix -	- structure			
project -	- success			

Среди разных системных группировок выделяются лексико-семантические группы, где слова объединяются по сходству их логико-предметной отнесенности, и словообразовательные гнезда, под которыми «понимаются объединения однокоренных слов, связанных отношениями синхронной словообразовательной производности» [Махнутина 1985: 117]. В дискурсе терминологического словообразования интерес представляет изучение гнезд, специфических для рассматриваемой области знаний и специфики терминологии общелитературного языка. Выяснилось, что для таких гнездовых групп словообразовательные средства представлены в соответствии

с основными правилами словообразования. Так, английские суффиксы *-er/-or*, главные соответствия которым в русском языке – «ер», «ор» - «(т)ель» применяются для образования существительных (модель $V + er = N$), имеющих общее словообразовательное значение агентивности, исполнителя, того, кто производит действие (*manager, consumer, employer, producer, shareholder*). В гнездах, образованных по модели $N + er$, производящая основа является субстантивной (*creditor, banker*). Этим качеством характеризуется модель в целом, хотя она встречается гораздо реже, чем $V + er$ [Ярмолинец 2014: 89].

Широко употребляемые в английском языке для обозначения процессов суффиксы *-ing, -ment* соответствуют русским «-ание», «-ение» ($V+ing, V+ment$). Это, как правило, моносемантические термины, обозначающие действие: *development, enlargement, management*, или *decision-making, linking process*, где *ing*-форма выступает опять и в номинативном, и в адъективном значении, а в терминах *advertising, merchandizing, maximizing* словообразование происходит одновременно с использованием глагольного суффикса *-ize* (*to advertize, characterize, minimize*), так часто используемые в сфере языка ДЭП.

Суффиксы существительных *-(t)ion, -ance, -ence, -ship, -ity, -ture* означают отвлеченные понятия, действия, состояния, явления: *delegation, organization, decision, production, dependence, owner-ship, partnership, authority, scarcity, expenditure, signature* и др. Дериваты, образованные с помощью суффиксов *-ie, -ee, -nest, -(t)ive* представлены в анализируемой области единичными случаями (*employee, franchisee, competitive, competitiveness*).

Для прилагательных наиболее употребительными являются суффиксы *-al, - (c)ial, -ible*: *environmental, commercial, responsible* и др. Префиксальные образования семантически отличаются от соответствующих беспрефиксальных только значением префикса (*re-, in-, ir-, un-*). И здесь термины также «показывают идентичность своих парадигматических характеристик со словами общелитературного языка, и подтверждают различия только функционального характера [Ярмолинец 2014: 90].

В зависимости от типа соединения основ термины, а именно сложные слова, относящиеся к сфере управленческих дисциплин, возможно распределить по определенным группам: сложные слова, образованные простым соположением основ, и тогда их разделяет дефис, или оба слова семантически спаяны: *flexy-time, money-market, long-term credit, bellow-market price*, но *worldwide, workplace, deadline*. Другая группа терминов в ДЭП – это сложно-производные, в которых объединяются два типа словообразования: словосложение и аффиксация: *shareholder, self-fulfillment, time-*

wasting (activity). В зависимости от порядка следования словообразовательных этапов, последний компонент в этих словосложениях сохраняет значение всех компонентов – основ, и аффикса. Случаи прочих моделей единичны: cause-and-effect (relationship), not-for-profit (organization), just-in-time (production), в которых знаменательные слова связаны предлогом, реже союзом. Эти примеры свидетельствуют о том, что по категориальной принадлежности большим разнообразием структурных типов отличаются существительные, однако, ни они, ни другая преобладающая грамматическая категория – глагол – не отличаются большой развернутостью словообразовательных гнезд. Полные гнезда, включающие четыре элемента (N,V, V+er, V+ing) содержат лишь небольшое количество терминов: produce(v), producer(n), product(n), producing; employ(v), employer(n), employment (n), employing; advertise(v), advertiser (n), advertisement (n), advertising; franchise (v), franchiser / or (n), franchisee (n), franchising.

Во всем многообразии словообразовательных подходов определенное внимание, на наш взгляд, следует уделять терминам в английском языке, заимствованным из других языков. Отмечается, что «более двух третей всей научной литературы выходит на английском языке, 80% информации, хранящейся в электронных системах, записано на английском языке и три четверти всей почтовой переписки также ведется на английском языке» [Знаменская 2003: 5]. Однако, наряду с терминами англоязычного происхождения, употребление слов из других иностранных языков в качестве терминов наблюдается и в анализируемой нами профессиональной сфере. Например, из французского и латинского в английский пришли control(n) [фр. controle], to control(v) [фр. controler]; entrepreneur [фр. entrepreneur]; project [фр. project, лат. projectus]; model [фр. modele, лат. modulus]; communication [лат. communicatio]; authority [лат. auctoritas]; credit [лат. creditum]; structure [лат. structura]. Из часто встречающихся заимствований из греческого языка можно назвать analysis [analysis]; criteria [kriterion]; strategy [strategia / stratos]; style [stylos] и др. [Словарь иностранных слов 1988].

Кроме заимствований профессионально-ориентированные тексты учебников и учебных пособий, как на английском языке, так и самые современные из них, переведенные на русский язык, насыщены интернационализмами, которые являются «нетерминами по отношению к другим сферам» [Савицкайте 2012: 218]. Типичными для языка менеджмента и маркетинга являются: manager – менеджер, management – менеджмент, marketing – маркетинг, standard – стандарт, price-list – прайс-лист, self-promotion – селф промоушн, targetting market – таргетированный рынок, catering – кэтеринг, cleaning – клининг и многие другие. Из приведенных примеров видно, что для передачи такой безэквивалентной лексики принято использовать прие-

мы транскрипции и транслитерации, активизируя тем самым употребление иноязычных слов в русском языке и расширение терминологических единиц. Основанием этому, несомненно, является активное развитие самой отрасли, когда новые понятия появляются довольно быстро.

Изучая Ф. Котлера – гуру маркетинга, как его называют в профессиональной среде, будет небезынтересным узнать, что в первом переведенном на русский язык издании учебника «Основы маркетинга», вышедшем в 1996 г., основные термины и понятия, в том числе названия американских и других компаний приводятся в транслитерации на русском языке: Бергер Кинг, МакДоналдс, Проктор энд Гэмбл, Эйвон и др. [Котлер 1996]. Исключениями являются названия справочной деловой периодики: Business Periodical Index, Marketing Information Guide. Такой подход указывает на «неразвитость» в то время как самого маркетинга, так и профессиональной среды, к тому же многие упомянутые в учебнике компании тогда еще не вышли на российский рынок. Однако, уже в 2000 г. в переиздании «Основы маркетинга» того же автора определения даются и на русском, и на английском языках. Названия зарубежных компаний, примеры которых приводятся в большом количестве, даны в учебнике только на английском языке: Boston Consulting Group, Codak, Ford, General Electric, Marx and Spencer, Rolls Royce и т.д., а часть концепций, понятий и маркетинговых технологий, приводятся в их англоязычной аббревиатуре: SWOT (Strength, Weakness, Opportunity, Threat) , CRM (Customer Relationships Management), HR (Human Resources), PR (Public Relations), 4P (Product, Price, Place, Promotion) и другие [Котлер 2003]. Большое количество аббревиатур на английском языке находим и в учебнике «Основы менеджмента» (Management) [Мескон 2002]. Среди них, например, MIS (Management Information System), MBO (Management by Objectives), PERT (Project Evaluation and Review Technique) и т.д. [Мескон 2002: 681-699]. В современных учебниках российских авторов также широко используется англоязычная терминология [Гетман 2012: 15, 27, 62].

Анализа терминологической лексики ДЭП на уровне словообразования свидетельствует о том, какое важное место занимает данный аспект в практике обучения студентов иностранному языку в профессиональной сфере. Знание основных словообразовательных закономерностей поясняет связи между имеющимися в языке словами и значительно обогащает потенциальный словарь студентов в сфере подязыка специальности. Одновременно знание профессиональной терминологии способствует пониманию того, как «построены» слова, и в чем состоят особенности словообразования, помогает организовать систему лексики с целью ее эффективного усвоения, сформировать профессиональные компетенции студента и составить

конкурентное преимущество выпускника, овладевшего программой дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабекян И.П. Английский для менеджеров / И.П. Агабекян. – Ростов н/Дону: Феникс, 2013. – 424 с.
 2. Агабекян И.П. Английский для экономистов / И.П. Агабекян, П.И. Коваленко. – Ростов н/Дону: Феникс, 2012. – 413 с.
 3. Гетман Е.П. Маркетинг в современной экономике/ Е.П. Гетман. – Краснодар: НЕОГЛОРИ, 2012. – 88 с.
 4. Зеленская В.В. Термины-словообразования и термины – заимствования в социальной работе / В.В. Зеленская. – Краснодар: КГУ, 2004. – С. 42-59.
 5. Знаменская Т.А. Языковые гибриды как продукт стандартизации английского языка в сфере профессионального и международного языка // Вопросы филологии. – 2003. №1(13). – С. 5.
 6. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Росинтур, 1996. – 704 с.
 7. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер [и др.] – М.,СПб.: Вильямс, 2003. – 944 с.
 8. Маньковская З.В. Английский для современных менеджеров / З.В. Маньковская. – М.: Форум, 2013. – 128 с.
 9. Махнутина К.С. Характеристика словообразовательных гнезд в химической терминологии (английский язык) // Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1985. – С.116-121.
 10. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело. 2008. – С. 681-699.
 11. Савицкайте Е.Р. Типы Терминов и способы их перевода на материале текстов на немецком языке по направлению «Техносферная безопасность» / Е.Р. Савицкайте, А.А. Макарова // Актуальные проблемы и современные технологии языков в неспециальных вузах. – Воронеж. 2012. – С. 217-221.
 12. Ярмолинец Л.Г. Способы передачи значений английских спортивных терминов на русском языке / Л.Г. Ярмолинец, Н.Т. Агафонова // Семантические и прагматические особенности языковых единиц в сопоставительной лингвистике: Сб. науч. тр. – Краснодар, 1994. – С. 7.
 13. Ярмолинец Л.Г. Словообразовательная структура игровой спортивной терминологии в английском языке / Л.Г. Ярмолинец, Н.В. Щеглова // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2014 . – № 4. – С. 89-92.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
14. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.
 15. Hornby A. C. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 7-th edition Oxford University Press, 2010. – 1780 p.
 16. The Oxford Russian Dictionary. Oxford –Moscow, 1999. – 734 p.

**TERMINOLOGY PECULIARITIES
OF ECONOMIC PROFILE DISCIPLINES**

E.I. Getman

Kuban State University of Physical Education, Sport And Tourism,
Krasnodar

The article discusses derivational structure of discourse in the sphere of economic profile dis-

ciplines. The author analyzes general and special terminology. The basic derivational models are described and their meaning and the role in teaching professionally oriented foreign language are defined.

Key words: *terminology, word formation, derivation models, international words, abbreviation, transliteration, nuclei function.*

Об авторе:

ГЕТМАН Елизавета Иосифовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, *e-mail*: egetman@mail.ru.

УДК 81

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Н.В. Жуковская

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

Ростовского государственного экономического университета, Таганрог
В статье проанализирована семантика фразеологических единиц в СМИ, выделены семантические группы фразеологизмов по различным основаниям. Материалом послужили тексты из электронных версий английских газет.

Ключевые слова: *фразеологические единицы, семантика, медиатекст, образность, оценка.*

В современных средствах массовой информации фразеологические единицы (ФЕ) употребляются достаточно часто. Как известно, текст публицистического стиля сочетает в себе две тенденции: стандартизованность и экспрессивность. Это справедливо и по отношению к статьям из электронных версий современных газет, которые были взяты нами для анализа. Употребление фразеологических единиц отражает стремление авторов к достижению речевой выразительности, поскольку «ФЕ несут огромную функционально-стилистическую и эмоционально-экспрессивную нагрузку в медиатексте» [Ухтомский 2009: 4].

Анализ конкретных примеров употребления ФЕ в газетных текстах показал, что их семантика очень широка. Тем не менее, представляется возможным выделить определенные семантические группы фразеологизмов на основании того, какие сферы явлений они чаще всего отражают в прессе. К таким группам мы относим:

УДК 378:316.454.5(045)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ И МЕХАНИЗМ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л.В. Яковлева

Удмуртский государственный университет, Ижевск

В статье представлены выявленные педагогические условия подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде и рассматриваются компоненты механизма коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, педагогическая модель, педагогические условия, коммуникативно-компетентная личность.

Профессия педагога является классическим примером профессий типа «Человек-человек», в которой особую ведущую роль играют процессы общения, взаимодействия и взаимопонимания. Экономические и социокультурные реформы, происходящие в стране обусловили смену образовательной парадигмы, ядром которой стал переход на субъект - субъекное взаимодействие в образовательной системе, на личностно-ориентированное обучение. Именно в этом аспекте мы рассматриваем взаимодействие между педагогом и учащимся, и полагаем, что нормы взаимодействия, с одной стороны изначально задаются преподавателем, а с другой вырабатываются самими партнерами в процессе взаимодействия, а с третьей - определяются интеллектуально-моральным характером сложившихся отношений. Ценности и нормы, выработанные партнерами, определяют их поведение и характер процесса взаимодействия. В процессе познания и понимания педагогом учащихся одновременно должна осуществляться оценка личности учащегося и попытка понять ход его поступков, и обоснованная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения.

Педагогическая модель подготовки обучающихся к преодолению коммуникативных затруднений в этнокультурной среде, основанная на принципах системности, гуманизации, межкультурной интеграции и пропедевтической подготовки, включает выявленные педагогические условия, определенные этнокультурные особенности и средства педагогической коммуникации.

Педагогическими условиями, обеспечивающие возможность преодоления студентами коммуникативных затруднений, являются: организация постоянно действующих консультаций для преподавателей по повышению их уровня педагогической коммуникативной компетентности; использование тактики сотрудничества во взаимодействии преподавателя и студентов как приоритетное направление обучения (установление доверительных отношений); интеграция учебной и внеучебной работы; овладение учащи-

мися этнокультурной информацией: отбор культурообусловленного содержания обучения.

Механизм коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов становится механизмом реализации педагогических условий, благодаря приобщению студентов к основам иноязычной культуры, в процессе, которого развиваются их коммуникативные умения, с одной стороны, и повышению уровня коммуникативной компетентности преподавателя, с другой.

Обучая общению, преподаватель участвует в нем, причем, наблюдая за собственными действиями, анализируя их, корректируя, выбирает оптимальные приемы и средства общения. Непременным условием грамотного владения технологией общения является высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности преподавателя. «Педагогическая коммуникативная компетентность, по определению Г.С.Трофимовой, - есть способность преподавателя к эффективному взаимодействию с учащимися и ориентации в ситуациях педагогического общения на основе гуманистической диспозиции его личности и педагогического опыта» [Трофимова 2000: 36].

Механизм реализации педагогических условий функционирует, благодаря коммуникативному взаимодействию преподавателя и студентов на основе достаточного уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности преподавателя. Фасилитатором механизма является коммуникативно - компетентный преподаватель, умеющий устанавливать доверительные отношения взаимодействия со студентами и выстраивающий процесс подготовки обучающихся к преодолению коммуникативных затруднений в соответствии с выявленными педагогическими условиями.

Следующим компонентом механизма реализации педагогических условий, обеспечивающих возможность преодоления студентами коммуникативных затруднений, является интеграция учебной и внеучебной работы по иностранному языку. Принцип интегративности предполагает в учебном процессе внутренне взаимосвязанной и взаимообусловленной целостности, установление связей и отношений между компонентами учебной деятельности путем включения их в новые системы связей.

Особенности этнокультурной информации, способствующей осознанию и принятию обучающихся культурных особенностей страны изучаемого языка, отражены в следующем компоненте механизма реализации педагогических условий, обеспечивающих возможность преодоления учащимися коммуникативных затруднений. «Информационная функция культуры как средства закрепления (фиксации) достижений духовной и материальной деятельности людей (от произведения искусства до предметов быта), передачи этих продуктов во времени и пространстве и обеспечения преемственности поколений. Каждый объект (продукт) культуры несет в себе ин-

формацию об определенном народе, социальной группе и индивиде, а также о соответствующем периоде его существования и развития. Без выполнения культурной информационной функции невозможно взаимопонимание представителей народа в определенную эпоху и между эпохами. В равной степени и невозможны и межкультурные коммуникации: они базируются на передаче творений культуры от одной общности к другой и освоении (усвоении) этих творений культуры представителями разных культурных общностей» [Лейчик 2003: 21].

Четвертым компонентом механизма реализации педагогических условий является моделирование ситуаций коммуникативных затруднений в этнокультурной среде. Актуальность данного компонента обусловлено расширением и углублением роли этнокультурного аспекта в развитии коммуникативных способностей. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п. Незнание данных реалий приводит к, так называемым, культурным ошибкам. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями различных культур.

Пусковым элементом механизма реализации педагогических условий является педагогически коммуникативно-компетентная личность преподавателя, который моделирует ситуации коммуникативных затруднений в этнокультурной среде, интегрирует учебную и внеучебную работу, отбирает этнокультурную информацию и учит студентов овладевать ею, устанавливает доверительные отношения взаимодействия со студентами, в результате чего, становится возможным реализация педагогических условий подготовки студентов к преодолению коммуникативных затруднений.

В условиях обновления общества на основах гуманизма, демократизации перестраивается и образовательная система, что влечет за собой переоценку личности современного педагога, его роли и места в системе подготовки учащихся. В частности, особое внимание уделяется его профессиональным качествам, влияющих на успешность его педагогической деятельности. Умелое моделирование педагогом ситуаций, в которых отражены коммуникативные затруднения в этнокультурной среде, позволяют учащимся наглядно увидеть, признать и осознать их.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лейчик В. М. Отношение между культурой и языком: общие функции / В. М. Лейчик // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 17-28.
2. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: Методологический аспект: Монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.

PEDAGOGIC CONDITIONS FOR PREPARING STUDENTS TO COPE WITH COMMUNICATIVE BARRIERS AND THE MECHANISM OF COMMUNICATIVE INTERACTION

L.V. Yakovleva

Udmurt State University, Izhevsk

The article presents pedagogic conditions that can help students to be prepared and cope with communicative barriers in ethno-cultural environment. The author analyses and identifies components of mechanism of communicative interactions between a teacher and a student.

Key words: *communicative interaction, pedagogical model, pedagogic conditions, communicative competence.*

Об авторе:

ЯКОВЛЕВА Лора Вильгельмовна – кандидат педагогических наук, ведущий кафедрой профессионального иностранного языка для экономических специальностей Удмуртского государственного университета, *e-mail:* lora2007.61@mail.ru.

Об авторе:

КАРИПИДИ Алла Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кубанского государственного аграрного университета, *e-mail*: myfavouriteenglish@rambler.ru.

УДК 371.31

ПОДГОТОВКА ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Э. Ковальская

Национальный исследовательский

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

В статье обосновываются возможности медиа-презентации как способа обеспечения самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей по английскому языку. Рассматривается алгоритм подготовки студентов к работе над презентацией.

Ключевые слова: самостоятельная работа, медиа-презентация, качество образования.

В условиях перехода на новые государственные стандарты образования усиливается значимость самостоятельной работы как важной составляющей учебного процесса в вузе: увеличивается объем самостоятельной работы студентов и количество времени, которое отводится на нее в структуре учебных планов и программ. В связи с этим особую значимость обретает разработка и внедрение новых способов организации самостоятельной работы студентов (Е.С. Полат, Т.В. Колесова, В.В. Угольков, Т.В. Егорова, Н.В. Каган, Л.И. Ястребов и др.).

По степени новизны опыт подготовки презентации как способа организации самостоятельной работы студентов, описываемый в этой статье, можно определить как репродуктивно-творческий: несмотря на то, что методика создания и работа с презентацией известна, ее необходимо было адаптировать к условиям дисциплины «иностранный язык», к определенному уровню развития студентов, изменить некоторые правила применения. Практическая работа со студентами потребовала изучения ряда вопросов, в частности, типологии презентаций, определения содержания материала, выбора методики и отбора упражнений, в которых учитываются все условия, обеспечивающие активизацию речевой деятельности студентов. Изучение классификации презентаций в [Ястребов [http](http://)] позволило выделить в качестве актуальных для организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка следующие виды учебных презентаций:

I. По функциональному использованию:

- деловые (квазиделовые): презентация фирмы; информационные ролики (например, слайд-шоу с целью рекламы продукта, сервиса);
- учебно-тематические: к материалам можно отнести страноведческие темы (при раскрытии реалий стран изучаемого языка), страноведчески ориентированные прагматические тексты (инструкции, таблички, виды транспорта и их специфика, меню ресторанов, рецепты блюд и т.п.), т.е. те материалы, которые требуют привлечения дополнительной изобразительной и языковой наглядности. Кроме технических нюансов (использование эффектов анимации и гиперссылок), продумывается логика подачи материала и устные комментарии к каждому слайду, чтобы презентация не стала «графической копией» текста учебника;
- развлекательные: поздравления; странички из жизни студентов;

II. По направленности на аудиторию:

- для работы в аудитории с проецированием на большой экран;
- для индивидуальной работы с персональным компьютером.

III. По структуре и управлению:

- линейная презентация с жёсткой последовательностью кадров – последовательное представление цельных слайдов, так называемых «плакатов»;
- линейная презентация с эффектами анимации – последовательный переход от одного слайда к другому с использованием эффектов анимации;
- гипертекстовая с разветвлённой структурой – последовательность подачи материала произвольна и регламентируется гиперссылками;
- презентация в форме Интернет страницы – единственным отличием от гипертекстовой презентации является способ управления с помощью горизонтального или вертикального меню.

В процессе подготовки студентам предлагаются различные виды презентаций – образцов для построения высказывания [Угольков 2004: 7]. На этом же этапе студенты знакомятся со структурой презентации и овладевают лексикой и ключевыми фразами, характерными для ее логического построения. Некоторые клише и выражения, используемые в ходе презентации, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Клише и выражения, типичные для презентации

Начало презентации	
Good morning / afternoon / evening ladies and gentlemen	Доброе утро / день / вечер дамы и господа
My name is... I am ...	Меня зовут ... Я являюсь ...
Today I would like to talk with you about ...	Сегодня я хотел бы поговорить с вами о...
My aim for today's presentation is to give you information about ...	Цель моей сегодняшней презентации – проинформировать вас о...
If you have any questions, please feel free to	Если у вас есть какие-либо вопросы, по-

ask me at the end of the presentation. жалуйста, задайте их по окончании презентации.

Сообщение о плане презентации

First I would like to talk about ...	Сначала я хотел бы сказать о ...
I'd like to start by saying ...	Я бы хотел начать с ...
I am going to divide my review / report / article into 3 areas / parts ...	Я собираюсь разделить свой обзор / доклад / статью на 3 части ...
I will begin with ...	Я начну с ...
Then I would like to take a look at...	Затем я хотел бы взглянуть на ...
Following that we should talk about ...	Вслед за этим мы должны поговорить о ...
Lastly we are going to discuss ...	В заключение мы обсудим ...

Управление презентацией

Now we will look at ...	Сейчас мы посмотрим на ...
I'd like now to discuss...	Я бы хотел обсудить сейчас ...
Let's now talk about...	Давайте сейчас поговорим о ...
Let's now turn to...	Давайте перейдем сейчас к ...
I'd like to describe in detail ...	Я бы хотел подробно описать ...
Lastly ...	Наконец / в заключение ...
And the last point, ...	И последний вопрос / замечание, ...

Подведение итогов

I will sum up what has been said ...	Я подытожу все сказанное ...
As a summary I would like to say that ...	В качестве обобщения, я бы хотел сказать, что ...

Вид презентации, ее содержание обуславливает отбор лексического и грамматического учебного материала, поэтому значимым этапом работы преподавателя является выбор или даже разработка специальных лексико-грамматических упражнений.

Алгоритм подготовки студентов к самостоятельной работе над презентацией на английском языке можно показать на примере изучения темы «At the hotel» [Дудкина 2007: 275]. На вводном занятии по теме преподаватель сообщает студентам о том, что по окончании работы над темой студентам предстоит подготовить презентацию какого-либо отеля (по выбору) или собственный проект отеля. Работа начинается, как обычно, с вводной беседы по теме: Останавливались ли Вы когда-нибудь в гостинице? Попробовали ли Вы гостиницу? Какие бывают гостиницы? и т.д.

Далее студентам предлагается текст для изучающего чтения, подготовленный в виде карточки (ниже приводится фрагмент карточки). Общеизвестно, что работа со студентами неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку осуществляется в группах с разным уровнем подготовленности студентов, и детально разработанная карточка в данной ситуации помогает активизировать работу каждого студента, даже с самым низким уровнем знания иностранного языка. Может быть организована работа в парах. Наиболее подготовленные студенты выполняют обратный перевод текста с русского на английский язык, по образцу создают «собст-

венные проекты» и т.п.

- | | |
|---|---|
| 1. Have you heard about our new project?
[ˈprɒʃekt] | 1. Вы слышали о нашем новом проекте? |
| 2. We are planning to build [bɪld] a new hotel in Australia [ɒ:'streɪljə] | 2. Мы планируем построить новый отель в Австралии. |
| 3. We are going to open it in 2 years. | 3. Мы собираемся открыть его через 2 года. |
| 4. It will be a beautiful modern hotel with 250 rooms:
- single [ˈsɪŋɡl] rooms | 4. Это будет великолепный современный отель с 250 номерами (комнатами):
- одноместными номерами... |

Далее студенты работают с основным текстом учебника. Естественно, выполняются предтекстовые, послетекстовые, а также речевые упражнения, рекомендованные авторами учебника. Дома студенты читают короткие тексты о самых необыкновенных гостиницах мира: ледяном отеле в Швеции и подводном отеле во Флориде [Дудкина 2007: 286]. В результате проработки материала студенты оказываются подготовленными к созданию презентаций по теме, которыми и завершается последнее занятие.

Описание и интерпретация представленной в презентации информации требуют от студентов большой концентрации, творческого подхода. Необходимо заранее составить план рассказа, определить, на какие ключевые параметры необходимо обратить внимание, самостоятельно сделать выводы из информации. Представление материала презентации осуществляется в форме монологической речи, но оно одновременно направлено на активное участие всех слушателей, т.к. выступление перед аудиторией предполагает ту или иную ответную реакцию. Студентам дается установка, мотивирующая их на активное участие в происходящем: они оценивают презентацию с точки зрения полноты изложения, использования лексики уроков по теме, записывают возникающие вопросы и т.п. Выступающий вынужден спонтанно реагировать на вопросы и реплики, выступая участником неподготовленной диалогической речи. Таким образом, процедура презентации задает форму поведения всем ее участникам и вовлекает их в различные формы группового взаимодействия и сотрудничества.

Результаты практической работы, наблюдение за студентами позволили сделать следующие предварительные выводы:

- Подготовка презентации способствует активизации самостоятельной работы и решению практически всех задач обучения. Так, в области дидактики это активизация познавательной деятельности, расширение кругозора; возможность применения знаний и умений в практической деятельности; формирование определенных общекультурных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности;
- Использование презентации позволяет осуществлять обучение обществу; совершенствовать умение выразить свою мысль, умение уста-

новить и поддерживать контакт; развивает умение слушать собеседника.

- Студенты получают удовлетворение от работы, так как имеют возможность включения в реальную языковую деятельность, а не искусственно созданную ситуацию общения на иностранном языке.

Анализ работы студентов позволил заметить положительные тенденции в динамике формирования знаний, умений и навыков владения иностранным языком, что подтверждает правильность выбранного направления и свидетельствует о необходимости дальнейшей разработки обозначенного направления работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Школа в условиях информационного взрыва / Ю.К. Бабанский // Перспективы. Вопросы образования. – 2003. – № 2. – С. 30-33.
2. Дудкина Г.А. Английский язык для делового общения: учебник / Г.А. Дудкина, М.В. Павлова, З.Г. Рей, А.Т. Хвальнова. – М.: Филоматис, 2007.
3. Колесова Т.В. Роль информационных технологий обучения в повышении качества самостоятельной работы при обучении иностранному языку в вузе / Т.В. Колесова // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. – 2011. – № 1. – С.19-24.
4. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании: учебник / Е.С. Полат. – М.: Владос, 2001. – 272 с.
5. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в ВУЗе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Угольков; Московский гос. откр. пед ун-т им. М.А.Шолохова. – М.: [б.и.], 2004. – 20 с. – На правах рукоп.
6. Ястребов Л.И. Классификация презентаций [электронный ресурс] / Л.И. Ястребов // Вопросы Интернет образования. – 2007. – № 47. – URL: http://vio.fio.ru/vio_33/cd_site/Articles/art_1_1.htm.

PREPARING A PRESENTATION AS A WAY OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES WHILE STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

A.E. Kovalskaya

National Research South Ural State University, Chelyabinsk

In the article the possibilities of media presentations as a way of organizing the independent work of students of non-linguistic specialties learning English are described. The algorithm for training students to work on a presentation is given.

Key words: independent work, media presentation, quality of education.

Об авторе:

КОВАЛЬСКАЯ Алла Эдгаровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин института экономики, торговли и технологий Южно-Уральского государственного университета, *e-mail:* alla-kovalskaya@mail.ru.

УДК 811

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПОДЪЯЗЫКА МЕНЕДЖМЕНТА

П.А. Муртазина

Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики, Пермь

В статье анализируется речевое воздействие в научно-учебных текстах, реализуемое посредством коммуникативных и прагматических стратегий. В качестве основной стратегии выделяется стратегия логического убеждения, являющаяся наиболее типичной для данного дискурса.

***Ключевые слова:** научный стиль, учебно-научный текст, подъязык менеджмента, прагматические стратегии, коммуникативные тактики.*

Сегодня в век развития науки и техники, постоянно возрастает поток научной информации, являющейся продуктом деятельности людей. Сам процесс получения и передачи научных сообщений, обусловленный научно-технической революцией, не может не оказывать значимого влияния ни развитие общества в целом и, в частности, на развитие и функционирование языка. Трансляция новых научных знаний обществу представляется важным процессом современной действительности, реализация которого тесно связана с научным стилем речи.

Научный стиль речи как функционально-стилевая разновидность литературного языка обслуживает точные, гуманитарные и естественные науки, производственные, исследовательские и другие области и свойственен чаще всего письменной монологической речи. Жанровая реализация научных текстов представлена в учебной и научно-технической литературе, научных докладах, лекциях, монографиях, научных статьях, диссертациях, тезисах, рефератах и т.д.

Традиционно тексты научного стиля изучаются поаспектно, но сегодня представляется актуальным более полное функционально-прагматическое исследование текстов, их всестороннее изучение как единой действующей системы. В работах ведущих лингвистов (Г.Г. Почепцов, Дж. Остин, В.Г. Гак) находит отражение идея того, что исследование научного текста должно быть функционально направленным, и следует учитывать не только отдельно взятое предложение, а целое высказывание, в конкретной ситуации общения, контексте и с участниками коммуникации. В этой связи изучение прагматической направленности научных высказываний и, следовательно, научных текстов представляется наиболее актуальным.

Под речевым воздействием (прагматической функцией) предлагается понимать однонаправленное влияние на знания, намерения и установки «слушающего/читающего» с целью внесения выгодных для «говорящего» изменений, при котором задействованы как вербальные, так и невербальные средства» [Федорова 1991: 48].

В рамках преподавания иностранного языка будущим менеджерам в ВУЗе наиболее часто изучаемым языковым материалом являются тексты научно-учебного подстиля научного стиля, характерные для учебников, учебных пособий, лекций и т.д. Материалом для данного исследования служат научно-учебные тексты пособий по теории менеджмента (Р. Дафт, Дж. Шелдрейк) на английском языке, являющиеся продуктом деятельности авторов как ведущих участников педагогического взаимодействия. Эти тексты являются связующим звеном в интеракции автора (ученого, педагога) и адресата (студента), они также являются языковой основой реализации дидактических принципов обучения (научности, целенаправленности, систематичности и последовательности и др). Принцип посильности также реализован в материалах учебных пособий. При анализе учебных пособий четко прослеживается, что составитель целенаправленно повествует для реципиентов определенного уровня знаний, возраста и с конкретной целью восприятия информации. Так, например, часть пособий ориентирована на студентов первого года обучения и отсутствие сформированной терминологической базы, другие же обращены к более подготовленным реципиентам.

Ведущими универсальными прагматическими стратегиями принято считать стратегию логического убеждения, стратегию апеллирования к чувствам адресата, стратегию оценки и стратегию оптимизации языковых средств. Однако не все вышеперечисленные стратегии в значительной степени представлены в учебно-научном дискурсе, хотя в целом, их тесная взаимосвязь и взаимодействие демонстрируют большинство типов текстов. Тем не менее, разделение их на отдельные составляющие в исследовательских целях позволило выделить в рамках стратегий ряд специфических для данного типа дискурса подстратегий, которые, в свою очередь, реализуются с помощью определенных технологий с более конкретной прагматической направленностью.

Основной экстралингвистический фактор в тексте – образ автора, субъект деятельности – не подчеркивается в научно-учебных текстах подязыка менеджмента, что объясняется объективностью самого научного стиля. Акцент делается на само сообщение, его предмет, результаты исследований и экспериментов, а не на отношение автора к изложенному. Коллективный характер современных научных исследований определяет объективность языка науки. Роль авторского «я» говорящего в научном изложении информации, в отличие, например, от художественной стиля речи, публицистики, разговорного стиля, кажется весьма незначительной.

Так как основной функцией всех научно-учебных текстов является сообщение информации, а также доказательство её истинности, стилевыми чертами этого подстиля являются доказательность, однозначность и точность.

В произведениях научного характера задачей автора является убежде-

ние читателя в правильности своих суждений и выводов, формирование у него отношений, оценок, мыслей, важных с точки зрения отправителя текста (стратегия убеждения). Интеллектуальное, психофизическое и духовное развитие личности, обогащение реципиента важной и профессионально значимой информацией, социализация и адаптация личности в обществе, – основные практические и коммуникативные цели педагогического воздействия, поставленные авторами исследованных научно-учебных текстов менеджмента. Исследуя стратегии логического убеждения на материале учебно-научных текстов необходимо выделить следующие подстратегии, характерные для данного типа текстов: детализация – убеждение методом детальной подачи информации – и информирование реципиента. Предполагается, что взаимодействие в тексте данного подстиля перечисленных выше две прагматические стратегии, их специфическое преломление, складывающееся под воздействием экстралингвистических факторов, позволяют достичь предполагаемого прагматического эффекта в отношении целевой аудитории.

Задачами глав и параграфов иноязычных учебных пособий являются обучение, предоставление релевантной информации, пополнение терминологической базы, но превыше всего стоит главная цель – убеждение читателя в истинности предоставляемой информации. Факты, даты, статистические показатели способствуют принятию студентами выдвигаемых положений, принимаемых и понимаемых через аргументативные структуры. Следует отметить, что предоставляемое содержание какой-либо темы дисциплины, представленное в виде текстов одного, двух пособий, фактически редко может быть не принято обучающимся. В большинстве случаев изучаемый материал принимается как должное в связи с недостатком аудиторного и внеаудиторного времени на более подробное изучение и ознакомление с точками зрения других авторов, часто в связи с ограниченными возможностями владения языком для восприятия других аутентичных источников информации.

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что на автора учебника ложится большая ответственность: он должен сделать новую информацию понятной, доступной, удобной для чтения и интересной. Это необходимо для привлечения внимания, установления контакта, поддержания его, создания атмосферы доверия к новой информации и ее источнику.

Учебно-научный текст призван воплотить логику программы обучения, которая, в свою очередь, соответствует преподаваемой науке, он должен быть адаптирован к содержанию обучения в целях его понимания. Учебно-научный текст обладает последовательным разворачиванием контекста от известного к неизвестному. Обязательным является описание «от общего к частному» и от простого к сложному. Внимание к мыслительным процессам, к логике изложения, совершающимся в сознании участников коммуникации, может объяснить природу самого процесса коммуникации, про-

цессов порождения и понимания текста [Иссерс 2003:16-17].

Исследованные английские тексты Дж.Шелдрейка и Р. Дафта демонстрируют логику построения высказывания, причинно-следственные связи частей с помощью обилия вводных выражений (*as a result, interestingly, consequently*). Учебно-научный текст (с точки зрения «сухой» информации) обладает некой избыточностью: то есть включает в себя эмоционально-воздействующие элементы (сравнения, метафоры, гиперболы).

В рамках оптимизирующей стратегии комплексность также проявляется в следующих подстратегиях: подстратегия детализации – облегчения понимания сути излагаемого, и подстратегия эмоционализации – повышения «читаемости» и притягательной силы информации. Данная стратегия оптимизации усилий реципиента обладает такими характеристиками, как лаконичность, образность, выразительность, использование приемов логического ударения. Наиболее часто используемыми выступают такие стилистические средства и приемы, как клише, метафора, эпитет, образный заголовок раздела.

В целом, по результатам исследования можно сделать вывод о том, что научно-учебный текст наиболее приемлем в качестве средства формирования познавательных стратегий студентов за счет следующих характерных особенностей:

- 1) системности представленных в нем определенных дисциплинарных знаний;
- 2) прагматической установки (передачи специальной информации с целью ее усвоения и хранения реципиентом);
- 3) научного стиля, требующего ясности, последовательности, точности изложения;
- 4) ярко выраженной структурной организацией единиц текста семантико-синтаксического и композиционных уровней;
- 5) многомерной связи текста с другими текстами по линиям содержания, структуры и формально-знакового выражения;
- 6) монотематичности и единства коммуникативной целеустановки (когерентности), а также
- 7) проявления структурной связности (когезии).

Важнейшей характеристикой учебного текста является наличие в нем образовательного, культурологического, воспитывающего и развивающего потенциала. Через работу с текстом осуществляются все дидактические принципы. Из этого следует, что предназначение учебного текста – хранить информацию, а в процессе ее передачи воздействовать на сознание обучаемых, мотивировать их на работу с учебным материалом, способствовать развитию их креативных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: Монография / О.С. Иссерс. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 284 с.

2. Федорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6.1. –С. 46-50.

PRAGMATIC ASPECTS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TEXTS OF THE MANAGEMENT SUBLANGUAGE

P.A.Murtazina

Higher School of Economics National Research University, Perm

The article analyzes the speech influence in scientific and educational texts, realized through communicative and pragmatic strategies. The strategy of logical persuasion which is the most typical of this kind of discourse is allocated as the basic one.

Key words: scientific style, educational and scientific texts, sublanguage of management, pragmatic strategies, communication tactics.

Об авторе:

МУРТАЗИНА Полина Александровна – старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», *e-mail:*

УДК 378.014.7: 802.0

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ CLIL В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Назарова

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань

В статье рассматривается актуальность интегрированного подхода в обучении иностранным языкам. Автор раскрывает понятия «предметно-языковое интегрированное обучение», «интегрированный урок», описывает личный опыт применения данной методики в обучении английскому языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, интеграция, предметно-языковое интегрированное обучение, интегрированный урок.

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования до 2010 г.» одной из главных задач образования сегодня является обновление содержания, методов обучения, достижение нового качества образования и результатов обучения. В основе обучения лежит системно-деятельностный подход, который формирует умение «учиться», обеспечивает овладение такими социально значимыми характеристиками, как эрудиция, знание законов и коммуникабельность.

Требования современного общества к образованию сегодня - это молодые люди с высокими коммуникативными умениями, обладающие такими качествами, как настойчивость, готовность к осуществлению научной деятельности и конкурентоспособность на рынке труда. В связи с новыми ожиданиями результатов обучения, проблема системы научных понятий,

GENRE PECULIARITIES OF XVII CENTURI CLASSICISM

L.P. Polyanskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article is aimed at analyzing stylistic and syntactic of high-flown and low registers French classicist drama.

Key words: French classicism, tragedy and comedy, syntax.

Об авторе:

ПОЛЯНСКАЯ Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Новосибирского государственного педагогического университета, *e-mail: ludmilapln50@mail.ru.*

УДК 81.373

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СТИЛЕЙ

А.С. Стаценко

Кубанский государственный технологический университет, Краснодар

В статье анализируется прагматический подход к дифференциации функциональных стилей русского литературного языка. Автор рассматривает отличительные признаки различных функциональных стилей с точки зрения их реализации посредством интенций.

Ключевые слова: функциональный стиль, прагматика, речевой акт, интенция.

На протяжении всего своего существования понятие «стиль» расширялось и дополнялось, приобретало новую семантику, обслуживало все новые сферы и научные дисциплины. Так, термин «стиль» появляется и в искусстве, и в литературе, другими словами, ту первоначальную «языковую» специфику термин не утрачивает, а расширяет, при этом продолжает употребляться в первоначальном значении наряду с иными.

Развитие термина «стиль» представляется нам как параллельное сосуществование языкового и общечеловеческого явления. Термин «стиль» активно применяется во многих гуманитарных областях, то есть развиваясь и уходя от изначальной корреляцией с языком, термин «стиль» стал применяться во многих науках, и все же он при всей своей трансформации так и не смог оторваться от первоначального значения и параллельно расширил и лингвистическое толкование.

Общеизвестно, что первым в русский язык понятие «стиль», или «штиль» с опорой на трехчленное деление ввел М.В. Ломоносов [Ломоносов 1952: 589-590], и, несмотря на некоторые недочеты, эта теория просуществовала более двух веков и трансформировалась в начале XX века в функциональное направление. Во многих мировых языках именно эта градация (высокий – средний – низкий штили), выделенная в нашем языке М.В. Ломоносовым на основе греческих грамматик, существует и по сей

день, хотя очевидно, что такое разграничение напрямую связано с понятиями престиж, образование, социальный статус.

Очевидно, что любой развитый язык должен существовать в формах, позволяющих обслуживать любую деятельность человека, именно эта характеристика является одной из основных черт литературного языка. Не имея он эту возможность, его употребление было бы ограничено, что не привело бы к доминирующей роли литературного языка по отношению к остальным формам национального языка. Сегодня деление на стили, предложенное М.В. Ломоносовым, мы связываем со стилистической окраской слова, что также лежит в области стилистики как науки, но все же понимание, что эта трехчленная градация не отвечает запросам нашего языка приходит лишь в начале XX века.

Понятие же «функциональный стиль» ввел В.В. Виноградов, видевший в трехчленном делении ряд недостатков. Он понимал, что такая градация не отвечает многозначным задачам современного языка, именно поэтому сочетание «функциональный стиль» позволяет сузить значение термина «стиль» и придать ему точность. Сейчас этот термин соотносится не столько с красноречием, сколько с пониманием соотношения порожденного текста с уместностью, ситуацией, тематикой

Функциональный стиль – это разновидность языка, включающая определенный набор языковых средств литературного языка, необходимый для речевой реализации индивида в определенной ситуации общения, сфере деятельности и с определенной целью, реализующий конкретную функцию (общения, сообщения, воздействия). Очевидно, что для понятия «функциональный стиль» первостепенным является способность выступать в той или иной социально значимой сфере. Именно этот пункт может быть соотнесен с функциями, выделенными В.В. Виноградовым [Виноградов 1963: 147].

Опираясь на наш опыт, можно отметить, что выделение всего трех функций для пяти стилей речи не позволяет их точно разграничивать, особенно, если речь идет о нефилологах, в этом случае им не совсем понятно, чем отличается конечные функции сообщения у научного и официально-делового стиля, функция воздействия у публицистического и художественного. Такого рода разграничение, скорее, ведет к путанице.

С нашей точки зрения, этот подход может быть подвергнут сомнению, и если вспомнить о функциях языка, и о том, что первой и основной таковой является функция общения. Таким образом, это позволяет говорить о том, что *все* языковые знаки реализуются для выполнения функции общения, или коммуникации. Нам кажется, что изначально деление на функциональные стили проводится, прежде всего, с учетом ситуации общения, социальных ролей, статусов собеседника и только потом – конкретной функции, то есть содержание выходит на первый план и формируется с учетом вида деятельности или функции.

Очевидно, что поэтапный учет всех особенностей и последующее формирование конкретной речевой реализации в определенном функциональном стиле соотносится с прагматическим подходом, так как для реализации той или иной интенции автору необходимо сначала учесть ряд особенностей: место, время, характер взаимоотношений и только потом переходить к ее осуществлению. Если исходить из трактовки понятия «стиль» Ю.С. Степановым, то в него включается «общепринятая манера исполнения речевых актов» [Степанов 1998: 494-495], что ни в коем случае не противоречит общепринятому определению, а дополняет его, позволяет более точно дифференцировать его особенности.

Соотношение функциональный стиль – тип и вид интенции можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Функцион. стиль	Тип интенций		Конечные интенции					
	Нейтральный	Эмоциональный	Репрезентативные	Комиссивные	Этикетные	Декларативные	Директивные	Квезивные
			Утверждение	Угроза	Благодарность	Заявление	Приказ	Идентификация
			Отрицание	Заявление о намерении	Пожелание	Объявление	Просьба	Верификация
			Предположение	Ручательство	Приветствие	Назначение	Мольба	Апелляция
			Утвердительный ответ	Обещание	Прощание		Закливание	Уточнение
			Отрицательный ответ	Клятва	Извинение	Именованье	Предложение	Экспликация
			Ответ (другие виды)		Сочувствие		Приглашение	
			Подтверждение		Похвала		Совет	
			Возражение		Оскорбление		Предостережение	
			Согла-		Упрек			

			сие					
			Отказ		Эмфа- тиче- ский по- втор			
Науч.	+		+					
Офиц- дел.	+		+		+ / -	+	+ / -	
Публ.	+	+	+	+	+	+	+ / -	+
Разг.	+	+	+	+	+	+	+	+

Итак, определение возможности/невозможности употребления тех или иных интенций в соответствии с их прагматической реализацией в конкретном функциональном стиле позволяет более точно дифференцировать функциональные особенности стилей современного русского литературного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломоносов М.В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. – Т. 7. – М., Л., 1952. – С. 589-590.
2. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М., 1963. – 255 с.
3. Степанов Ю.С. Стиль // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1998 / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – С. 494-495.

PRAGMATIC APPROACH TO FUNCTIONAL DIFFERENTIATION OF STYLES

A.S. Statsenko

Kuban State Technological University, Krasnodar

Pragmatic approach to differentiation of functional styles in Russian literary language is researched. Author analyzed differences of functional styles from the point of view of their realization through intentions.

Key words: functional style, pragmatics, speech act, intention.

Об авторе:

СТАЦЕНКО Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Кубанского государственного технологического университета, *e-mail:* annaphil@mail.ru.

ропейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail*: Zimina76@yandex.ru

ШИЛЬНИКОВА Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail*: 19irina76@mail.ru

УДК 378.47: 316.77

**ПРИНЦИПЫ
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
И ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

А.Г. Карипиди

Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар

В статье рассматриваются принципы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) – обучения неязыковому предмету на неродном (иностранном) языке. Предлагается примерная учебная стратегия внедрения методики CLIL в неязыковом вузе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, предметно-языковое интегрированное обучение, глобализация.

Модернизация системы образования в России в последние годы стремительно набирает обороты. В большей степени этому способствуют процессы интеграции и глобализации, которые на сегодняшний день признаются фундаментальной основой развития мирового глобального пространства.

Понятие «глобальной деревни» уже не одно десятилетие будоражит умы как ученых, так и простых обывателей. И хотя используется этот термин, введенный Маршаллом Маклюэном в 60-х годах в книге «Понимание медиа: внешние расширения человека» [McLuhan 1964], преимущественно в метафорическом смысле, основная идея не изменилась: мир посредством социально-культурного прогресса движется к принципиально новому устройству общества, в котором появляется новая «глобальная» социологическая структура и нивелируются границы между культурами и языками.

Как комплекс взаимодействий на различных уровнях глобализация подразумевает интенсификацию контактов между культурами и социумами в области экономики, политики, культуры. Глобализация подразумевает некую социально-культурную открытость и создание глобального коммуникационного пространства. Глобализация обозначает как единство мира, так и его дифференциацию – признание уникальных черт каждого индивида.

В этой связи современная российская система образования сталкивается с новыми вызовами, которые требуют понимания сущности текущих про-

цессов и нашей ответной реакции. Модернизация образования заключается в повышении качества функционирования образовательной системы на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Это, в свою очередь, требует трансформации всех субъектов образовательной среды, а также особых подходов в рамках конкретных учебных дисциплин.

Владение иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки в российском вузе. Иностранный язык выступает не только средством межкультурной коммуникации, но и инструментом мультикультурного воспитания и познания мира.

Привычный подход к преподаванию иностранного языка по схеме «читаем, переводим, заучиваем наизусть слова и т.д.» уже не актуален. Сегодня цель современного вузовского курса по иностранному языку – это не формирование определенных навыков и умений на абстрактном уровне, а совершенствование практического владения иностранным языком, с тем, чтобы сегодняшняя студент смог в будущей профессиональной деятельности использовать иностранный язык как инструмент устного и письменного общения в иноязычной среде.

Тенденции прикладной направленности обучения иностранному языку выдвигают на первый план формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Ученые и преподаватели всего мира постоянно находятся в поиске новых методик, которые могли бы обеспечить наиболее эффективный и качественно-новый уровень обучения иностранному языку.

И, кажется, такая методика появилась. Речь идет о предметно-языковом интегрированном обучении. Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and Language Integrated Learning, сокр. CLIL) впервые был введен Дэвидом Маршем (университет Ювяскюля, Финляндия) в 1994 году: «Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету» [Marsh 2002].

Четыре основополагающих принципа предметно-языкового интегрированного обучения предлагает британский профессор До Койл (он назвал их «рамкой четырех C»):

1) Content – содержание (получение и понимание новых знаний, умений). Данный принцип ставит изучение содержания определенного предмета и приобретение знаний и умений по этому предмету в центр учебного процесса, который происходит через другой язык, а не на другом языке.

2) Communication – коммуникация (интеракция, процесс обучения использованию языка и использование языка для приобретения знаний).

Второй принцип определяет язык как канал для коммуникации и обучения. Язык изучается посредством использования его в аутентичных ситуациях.

3) *Cognition* – когниция (познание, участие в процессе мышления и понимания, решение проблемных ситуаций). CLIL должен активизировать когнитивные, т. е. познавательные способности учащихся в связи с развитием базовых навыков межличностной коммуникации и учебно-познавательных языковых компетенций.

4) *Culture/Citizenship* – культура / гражданство (путь к межкультурному взаимопониманию и росту гражданского самосознания). Поскольку язык, мышление и культура неразрывно связаны, данный принцип CLIL предполагает возможность действовать в других культурах через обучение на языке этих культур [Coyle 1999: 27-28].

Особое внимание стоит обратить на то, что первый принцип из вышеперечисленных – содержание. Это значит, что предметная направленность в этой методике является первостепенной. Изучение конкретного неязыкового предмета, будь то математика, физика, биология, выносится на первый план, а иностранный язык выполняет функцию транслирующего посредника знаний в конкретной профессиональной области. Такая прикладная направленность методики CLIL является дополнительным средством для достижения образовательных целей при изучении как иностранного языка, так и неязыкового предмета.

Симбиоз языкового, культурного и социального аспектов в одной методике обеспечивает повышение общего уровня языковой компетенции, креативность, независимость в использовании языка, развитие мыслительных навыков более высокого порядка (таких как способность к анализу, обобщению и т.д.) [Baklagova 2014: 99].

В европейских странах методика CLIL применяется преимущественно с использованием английского языка, так как именно английский язык признан в мировом сообществе языком международного общения.

Эффективная интеграция российских специалистов в глобальное социокультурное пространство требует прогрессивных форм организации образовательного процесса. И методика CLIL по праву может быть отнесена к таким прогрессивным формам, поскольку на современном этапе обучение иностранному языку направлено не только на приобретение чисто языковых навыков и умений, но и на развитие многокомпонентных общекультурных и профессиональных компетенций.

Далее мы предлагаем примерную учебную стратегию внедрения методики CLIL в неязыковом вузе. Учебные курсы (естественно, по неязыковым предметам) с использованием методики CLIL следует включать в учебный план не ранее первого года обучения. Это связано с тем, что в первый год обучения происходит основная коррекция базовых знаний, приобретенных в школе, и закладывается основа для достижения уровня рабочего владения иностранным языком.

При разработке учебного курса по профильной дисциплине на иностранном языке необходимо руководствоваться следующими принципами. Особые требования предъявляются к ресурсам, используемым в процессе преподавания профессионально-ориентированной дисциплины на иностранном (английском) языке. Нам представляется, что методика CLIL должна включать:

- использование аутентичных материалов с добавлением видео- и аудио-ресурсов с привлечением глоссариев по профессиональной лексике (в том числе, из Интернет-ресурсов);

- использование разного рода раздаточного наглядного материала, направленного на усвоение профессиональных терминов; закрепление лексики возможно с помощью упражнений типа «*matching the words with their images / definitions*», «*labelling the diagram*», причем перевод терминов на русский язык нежелателен, за исключением терминов повышенной сложности (в методике CLIL считается, что прибегать к родному языку следует только в исключительных случаях);

- использование различных образовательных технологий, которые имитируют погружение в языковую среду (игры, дискуссии, дебаты, различные виды парной / групповой работы и т.д.);

- в конце каждой пройденной предметной темы тестовые задания в устной и письменной форме, в том числе направленные на самопроверку.

Приобретенные знания и умения носят в первую очередь прикладной или когнитивный характер, поскольку предполагают вовлечение логического, интуитивного и творческого типов мышления, а также возможность самостоятельного использования характерных для данной предметной области методов, материалов и инструментов. Таким образом, в результате обучения по методике CLIL студенты должны:

- знать терминологию в минимально требуемом объеме, знать типичные языковые клише, характерные для данной предметной области;

- уметь определять, анализировать, классифицировать, упорядочивать, сравнивать процессы и явления, делать выводы, обобщать, оценивать и интерпретировать явления и тенденции в выбранном профессиональном направлении;

- уметь самостоятельно находить и анализировать аутентичную информацию по соответствующей предметной теме, а также владеть методикой презентации результатов научного поиска в сфере профессиональной деятельности;

- уметь выразить собственную точку зрения, подкрепляя ее аргументами, а также участвовать в дискуссиях, дебатах в пределах изученных предметных тем.

Не в последнюю очередь стоит упомянуть и о требованиях к самому преподавателю, который собирается использовать методику CLIL в неязы-

ковом вузе. Преподаватель в первую очередь должен быть специалистом в данной профессиональной области (например, если речь идет о преподавании математики на иностранном языке, то преподаватель должен иметь профильное математическое образование), поскольку предметное содержание – главенствующий принцип CLIL. И далее, естественно, предполагается высокий уровень владения иностранным языком (в идеале – преподаватель имеет дополнительную квалификацию лингвистического направления). Кроме того, преподаватель постоянно должен стремиться повышать уровень своего мастерства, развивая свои собственные профессиональные и социокультурные знания, навыки и умения, что гарантирует достижение максимальной результативности на занятиях CLIL.

Подведем итог. Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) обладает мощной образовательной силой: стимулирует развитие когнитивных способностей, способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает функциональное использование иностранного языка как средства общения. Кроме того, обучение по методике CLIL способствует повышению мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка, формируя новый уровень межкультурной коммуникации в пределах определенного профессионального контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baklagova J. Content and Language Integrated Learning: Principles and Perspectives / J. Baklagova // Foreign Language in the System of Secondary and Higher Education. – 2014. – № 49. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – Pp. 96 -99.
2. Coyle D. Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts / D. Coyle // Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes. – L.: Centre for Information on Language Teaching & Research, 1999. – Pp. 46-62.
3. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. – Oxford: Oxford Uni. Press, 2002. – 204 p.
4. McLuhan H.M. Understanding Media: The Extensions of Man / H.M. McLuhan. – N.Y.: McGraw-Hill, 1964. – 359 p.

PRINCIPLES OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AND DEVELOPING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF NON-LANGUAGE UNIVERSITIES' STUDENTS

A.G.Karipidy

Kuban State Agrarian University, Krasnodar

The article is devoted to considering the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL) – teaching of a non-language subject in a non-mother (foreign) tongue. The author suggests the rough training strategy of incorporating the CLIL methodology into non-language universities.

Key words: foreign communicative competence, Content and Language Integrated Learning (CLIL), globalization.

Об авторе:

КАРИПИДИ Алла Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кубанского государственного аграрного университета, *e-mail*: myfavouriteenglish@rambler.ru.

УДК 371.31

ПОДГОТОВКА ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Э. Ковальская

Национальный исследовательский

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

В статье обосновываются возможности медиа-презентации как способа обеспечения самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей по английскому языку. Рассматривается алгоритм подготовки студентов к работе над презентацией.

Ключевые слова: самостоятельная работа, медиа-презентация, качество образования.

В условиях перехода на новые государственные стандарты образования усиливается значимость самостоятельной работы как важной составляющей учебного процесса в вузе: увеличивается объем самостоятельной работы студентов и количество времени, которое отводится на нее в структуре учебных планов и программ. В связи с этим особую значимость обретает разработка и внедрение новых способов организации самостоятельной работы студентов (Е.С. Полат, Т.В. Колесова, В.В. Угольников, Т.В. Егорова, Н.В. Каган, Л.И. Ястребов и др.).

По степени новизны опыт подготовки презентации как способа организации самостоятельной работы студентов, описываемый в этой статье, можно определить как репродуктивно-творческий: несмотря на то, что методика создания и работа с презентацией известна, ее необходимо было адаптировать к условиям дисциплины «иностранный язык», к определенному уровню развития студентов, изменить некоторые правила применения. Практическая работа со студентами потребовала изучения ряда вопросов, в частности, типологии презентаций, определения содержания материала, выбора методики и отбора упражнений, в которых учитываются все условия, обеспечивающие активизацию речевой деятельности студентов. Изучение классификации презентаций в [Ястребов <http>] позволило выделить в качестве актуальных для организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка следующие виды учебных презентаций:

2. Познакомьтесь с планом текста, пункты которого указаны непоследовательно. Прочитайте (прослушайте) текст и расставьте пункты плана в соответствии с последовательностью фактов в тексте.

3. Составьте самостоятельно план текста, отразив в нем в нужной последовательности все факты текста.

4. Прочитайте текст. Затем прочитайте произвольно взятые из текста и предложенные вам факты и определите, отражают ли они логическую последовательность событий текста. Если нет, расположите их правильно.

5. Прочитайте (прослушайте) текст. Установите композиционную последовательность частей: начало, основную часть, концовку. Перечислите факты, содержащиеся в каждой композиционной части текста.

Уровень сформированности описанных нами умений определяется контролем понимания фактического содержания текста. Это задачи послетекстового этапа, рассмотрение которого в рамках настоящей статьи не представляется возможным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – №1. – С.43-49.

SYSTEM OF EXERCISES FOR MASTERING READING AND LISTENING COMPREHENSION SKILLS

L.N.Borisova

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article introduces the systematic review on information processing skills through reading and listening based on the texts from course books. The paper specifies the system of full-scale exercises arranged in a certain sequence and serial order that facilitate building and mastering the suggested skills.

Key words: skills, sensory reception, graphic and sound text, communicative competence, information processing, the system of exercises.

Об авторе:

БОРИСОВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail: borisova_1@bsu.edu.ru*

УДК 378.147

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

А.А. Горынина, Н.Г. Соснина

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

В статье раскрывается понятие «ролевая игра», описывается методика проведения ролевой игр, даются практические советы и рекомендации по их использованию.

Представлена общая типология, описание и характеристика ролевых игр по результатам обзора современных отечественных и зарубежных образовательных технологий.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе, ролевая игра, активизация речевой деятельности на иностранном языке, мотивация, типология ролевых игр.

Общепринято, что иноязычное обучение должно развивать у учащихся умения и навыки говорить, воспринимать речь на слух, писать и читать. Выполнение различных упражнений, текстового анализа и лексико-грамматических тестов способствуют закреплению языковых явлений в зрительной памяти у студентов неязыковых вузов. Однако при этом, в силу ряда причин, педагогами мало уделяется времени созданию прочных слуховых ассоциаций и формированию коммуникативной компетенции. «Чем больше студент говорит, тем лучше он учится» – практический вывод, который говорит сам за себя. Отсутствие речевой практики существенно снижает мотивацию учащихся к обучению. Многие студенты так и неспособны до конца своего обучения в вузе преодолеть «языковой барьер». По их словам они не осмеливаются говорить, поскольку боятся своих ошибок и уверены, что их не поймут правильно. Ролевая игра считается тем обучающим методом, который мотивирует учащихся принять участие в речевой деятельности. Игровая форма позволяет преодолеть языковые трудности, способствует развитию навыков вербальной и невербальной коммуникации.

Задания с ролевыми играми дают студентам возможность принять на себя чью-либо роль или проиграть некую ситуацию. Эти роли студенты могут выполнять как индивидуально, так и в паре или группе, когда, например, проигрывается более сложный сценарий. Ролевые игры ставят студентов в реальные жизненные ситуации, которые могут быть «проблемными, незнакомыми, сложными или противоречивыми, такими, которые требуют от них проанализировать свое личное поведение по отношению к другим людям и обстоятельствам» [Bonwell 1991: 47].

При всех несомненных плюсах ролевой игры не все преподаватели с энтузиазмом готовы применять это задание. Первый объективный недостаток любой учебной игры в том, что это мероприятие затратное по времени. Многие также указывают на то, что такие сложные речевые упражнения по силам только студентам со средним и высоким уровнем владения языком. К тому же, ролевые игры довольно сложно методически проработать и спланировать.

В помощь к процессу планирования упражнений с ролевыми играми можно использовать следующий набор универсальных правил, предложенный Э. Харбор и Дж. Конник [Harbour <http>]:

- Если вы планируете использовать ролевою игру как задание на оценку, проведите предварительно небольшие ролевые игры в начале или в се-

редине семестра, которые не будут оцениваться, чтобы помочь студентам подготовиться к более длительной и оцениваемой ролевой игре.

- Определите, как игра будет оцениваться: будут ли даны жюри правила оценивания? Должны ли судьи сообщать о распределении баллов участникам игры? Должна ли входить в возможность пересмотреть и переправить игру? Будут ли наблюдатели проинструктированы о правилах оценивания данного представления (причем не только, как дать объективный отзыв, но и как пояснить свои практические замечания)?

- Проинструктируйте студентов, что цель игры донести содержание темы и, что не следует уделять все внимание актерской игре.

- Свяжите ролевые игры с учебными целями так, чтобы студенты видели взаимосвязь между играми и содержанием курса.

- Дайте студентам время для репетиции игры, даже если вы планируете ее спонтанной, чтобы была возможность продумать роль и представить ее выразительно.

- Разбейте большие «куски» текста на небольшие реплики, которые можно легче воспроизвести во время игры.

- При распределении ролей, объясните их значение и ответьте на возникшие вопросы, это поможет студентам должным образом подготовиться. Дайте инструкции по содержанию, включая: общие правила презентации (зрительный контакт, жесты, постановка голоса); использование реквизита; особый выбор языка, который необходимо использовать (тематический вокабуляр) и язык, который нельзя использовать (грубые слова, сленг).

- Распределите равные по трудности задания в ролевой игре, чтобы иметь возможность оценить студентов на равных условиях.

Ролевые игры в обучении ИЯ применяются уже достаточно давно, и на сегодняшнее время существует большое количество авторских разработок, в силу этого их часто трудно классифицировать. В целом ролевые игры можно поделить на три вида, исходя из степени самостоятельности со стороны участников или контролируемости процесса со стороны преподавателя:

1) «имитационные» ролевые игры, назовем их так условно, имеют четко прописанную до конца коммуникационную ситуацию, представленную предварительно в виде готового диалога-образца. Во время проигрывания у студентов имеется аналог диалога с пропусками, который следует заполнить соответствующими словами из ролевой карты. Такие задания, как правило, выполняются студентами в парах и занимают от 10-15 минут и подходят студентам от уровня Elementary и выше.

2) «игры-сцены», где дается описание коммуникативной ситуации-проблемы и возможные аргументы и реакции, которые предполагают развитие сценария и прописываются в ролевых картах участников. Такие задания подходят студентам начального, среднего и даже продвинутого уровня, так как изначально студенты не видят карты друг у друга и не мо-

гут предвидеть ход игры. Преподаватель может усложнить задания, указав в карте ответы-реакции вразброс. К тому же, часто студенты, увлекаясь темой игры, дают дальнейшие реплики спонтанно, не используя речевые опоры.

3) «игры-симуляции», этот вид ролевых игр, к которым можно отнести деловые переговоры, дебаты, дискуссии, «круглые столы», презентации, интервью и набирающие популярность case-studies (кейсы), отличается повышенной сложностью и поэтому, как не парадоксально, многие исследователи соотносят их с неигровой речевой деятельностью. В такого рода творческих интерактивных заданиях «открытого типа» язык выступает в большей степени как инструмент к решению проблемы или как средство общения в профессиональной среде. Решение коммуникативной задачи в предложенной ситуации зависит от знаний и умений анализировать и исследовать у студентов. Однако преподавателю необходимо помнить, что ключ к успеху в таких мероприятиях лежит в большой предварительной подготовке и на него возлагается миссия предвидеть все языковые трудности, снабдить студентов всей необходимой лексикой (в т.ч. профессиональными терминами) до проведения самой игры.

Из контекста игры студенты могут получить дополнительные сведения, которые не встречаются в неспециализированных языковых учебниках и программах. Четко разработанные задачи ролевых игр могут помочь студентам получить знания и навыки из числа разнообразных профессиональных ситуаций:

1. Практика собеседования (Interview Practice) – подготовит к реальной ситуации собеседования при приеме на работу, студенты берут на себя роль менеджера и/или кандидата.

2. Маркетинг (Marketing) – это подготовка презентации в классе, студенты могут разыграть роль торгового представителя, продающего товар.

3. Розничная торговля (Retailing) – эта игра поможет студентам получить знания по курсу мерчандайзинга, можно сыграть роли менеджера по торговле, чтобы получить лучшее представление об обязанностях в этой должности.

4. Дебаты (Debates) – в качестве спонтанного задания, преподаватель поручает студентам быстро подготовить аргументы «за» и «против» по определенной тематике, например «Санкции ЕС и США в отношении России».

Ролевая игра дает возможность студентам принять участие в деятельности, которая отражает профессиональные ситуации. Чтобы помочь студентам понять цель игровых заданий, они должны соответствовать тематике, учебным задачам и быть связаны с реально возможными ситуациями. Задания с ролевыми играми поощряют студентов думать критично о сложных и противоречивых предметах разговора и видеть ситуации с различных перспектив. При правильном использовании игры мотивируют сту-

дентов в творческой увлекательной манере.

Активизируя процесс обучения студентов неязыковых вузов, ролевые игры освобождают педагога от необходимости быть центром общения. В стадии подготовки к игре его функция заключается в том, что он организует общение, вдохновляет участников, обеспечивает необходимый уровень языковой подготовленности. Во время игры он становится наблюдателем или партнером, контролируя ход игры и оказывая помощь студентам в случае затруднения. При этом необходимо осознавать, что грамматические ошибки неизбежны в любом диалоге и их незамедлительное исправление или навязывание реплик во время пауз может быть воспринято студентами как ограничение свободы общения. Анализ ошибок после завершения игры лучше ограничить коррекцией произношения. Выслушайте замечания от самих студентов, узнайте, с какими трудностями им пришлось столкнуться. Ролевая игра дает возможность преподавателю и самому стать «учеником» и получить от студентов новую информацию в ходе игры, но и самое главное, он получает сведения об имеющихся недочетах в программе обучения, чтобы скорректировать ее, учитывая языковые проблемы и нужды студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bonwell C.C. Active learning: Creating excitement in the classroom / C. C. Bonwell, J. A. Eison // ASHE-ERIC Higher Education Report №1. Washington, D.C.: The George Washington University, 1991.
2. Harbour E. Role playing games and activities rules and tips [Электронный ресурс] / E. Harbour, J. Connick. – URL: <http://www.businessballs.com/roleplayinggames.htm>

ROLE-PLAYING AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' COMMUNICATING SKILLS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

A.A. Gorynina, N.G. Sosnina

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

In the article the authors define the notion of a 'role-play', describe teaching practices and give tips on successful classroom role-play. Our survey of the modern foreign and national language teaching techniques resulted in creating the general classification of role plays, and describing their process and characteristics.

Key words: teaching a foreign language at high school, role-play, foreign language communication skills, motivation, types of role-plays.

Об авторах:

ГОРЫНИНА Анна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail*: agorynina@mail.ru.

СОСНИНА Наталья Георгиевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail*: natalya789@yandex.ru.

ciplines. The author analyzes general and special terminology. The basic derivational models are described and their meaning and the role in teaching professionally oriented foreign language are defined.

Key words: *terminology, word formation, derivation models, international words, abbreviation, transliteration, nuclei function.*

Об авторе:

ГЕТМАН Елизавета Иосифовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, *e-mail:* egetman@mail.ru.

УДК 81

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Н.В. Жуковская

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

Ростовского государственного экономического университета, Таганрог
В статье проанализирована семантика фразеологических единиц в СМИ, выделены семантические группы фразеологизмов по различным основаниям. Материалом послужили тексты из электронных версий английских газет.

Ключевые слова: *фразеологические единицы, семантика, медиатекст, образность, оценка.*

В современных средствах массовой информации фразеологические единицы (ФЕ) употребляются достаточно часто. Как известно, текст публицистического стиля сочетает в себе две тенденции: стандартизованность и экспрессивность. Это справедливо и по отношению к статьям из электронных версий современных газет, которые были взяты нами для анализа. Употребление фразеологических единиц отражает стремление авторов к достижению речевой выразительности, поскольку «ФЕ несут огромную функционально-стилистическую и эмоционально-экспрессивную нагрузку в медиатексте» [Ухтомский 2009: 4].

Анализ конкретных примеров употребления ФЕ в газетных текстах показал, что их семантика очень широка. Тем не менее, представляется возможным выделить определенные семантические группы фразеологизмов на основании того, какие сферы явлений они чаще всего отражают в прессе. К таким группам мы относим:

1) Характеристика существующей ситуации в обществе, в стране, той или иной сфере жизнедеятельности человека (политика, экономика, культура и т.д.):

*I do feel safe now, I am protected – and I want other women to know you can leave an abusive relationship, **there is light at the end of the tunnel.***

*Clare Gerada, chair of the Royal College of GPs, suggested signs of improvement still represented just a "**drop in the ocean**" of changes needed.*

2) Характеристика предполагаемой, ожидаемой, желаемой / нежелательной ситуации, например, когда речь идет о необходимости изменения положения дел, либо, наоборот, о том, чего следовало бы избежать:

*By **getting the UK house in order**, he will have the opportunity to make a wider breakthrough at the summit itself on the issue of beneficial ownership, the way to get behind the anonymous shell companies.*

*He added: "He [Mitchell] should resign. As a cabinet minister, it's unacceptable for someone of his standing to use such disrespectful and abusive language to a police constable, let alone anyone else. **If the shoe was on the other foot** and my officer had said those things he'd be out of a job now. It's double standards."*

3) Действия, совершаемые человеком (группой лиц) либо ожидаемые от человека:

*Whatever they look like, we know that, overall, we've **set the economy on the right path.***

*The issue has been **thrown into the spotlight** by recent cases of offenders such as Mark Bridger, who was convicted of killing April Jones.*

*Egypt has not taken an active role in arming the Syrian rebels but an aide to Morsi said this week that Cairo **would not stand in the way of** Egyptians who wanted to fight in Syria.*

4) Характеристика различных качеств человека (группы людей):

*But that doesn't stop the Conservative party being **wolves in sheep's clothing** – though teeth and claws will be well disguised.*

*In Washington's lexicon of pariahs, Col Gadafy and President Saddam may be **birds of a feather** ...*

5) Эмоциональные состояния, реакции, отношение человека к чему-либо:

*First, why don't Labour politicians grasp that the "economy" they fostered is not worth "saving", because it exacerbated the very social problems that they are presently **wringing their hands over** (again)?*

*Residents of Rio, or "Cariocas" as they are better known, **have had their fingers crossed** for months about the decision...*

*I might **raise half an eyebrow** with the Overmarine Mangusta 105, which sucks up 850 litres per hour.*

Фразеологические единицы в прессе выражают и множество других значений, однако перечисленные выше сферы их употребления являются наиболее распространенными, что, видимо, отражает наиболее актуальную тематику медиатекста.

Если взять за основу образ, на котором строится метафорическое значение ФЕ (исходя из первичных номинативных значений компонентов), то можно отметить распространенность следующих тематических групп:

- Цвет, свет, изображение:

*Even if the data is adjusted to include the welfare state – especially important in Britain with the NHS – it still **reveals a bleak picture**.*

*The issue has been **thrown into the spotlight** by recent cases of offenders such as Mark Bridger, who was convicted of killing April Jones. He had accessed violent porn before carrying out acts of abuse and murder.*

- Игра:

*Daughter of Cuban opposition leader who died in car crash cries **foul play**.*

*"At one point you asked what his **end game** was," Coombs said.*

*Yet internet users have reacted by using ever-more oblique references to commemorate the tragedy, treating censors to an elaborate **game of cat-and-mouse**.*

- Путь, движение:

*Whatever they look like, we know that, overall, we've **set the economy on the right path**.*

*Up to so far we don't have any doubts about the progress of this case. Everything is **on track** and running smoothly."*

*We believe that all nations need to abide by international norms and follow **the rules of the road** and that means dealing with actions emanating from your territory."*

*Egypt has not taken an active role in arming the Syrian rebels but an aide to Morsi said this week that Cairo would not **stand in the way** of Egyptians who wanted to fight in Syria.*

- Закон, право, порядок:

*But the magistrate Daniel Thulare used the opportunity to lambast the media – including those overseas – for threatening **the "fountains of justice"** and sanctity of South Africa's courts.*

*He has been accused along with six others including Brooks's former secretary Cheryl Carter and News International's head of security Mark Hanna of conspiring to pervert **the course of justice** by concealing material, documents and computers from police.*

- Дом:

*"The first test is **in the UK's own backyard**, and is whether he will pull all 10 of the UK's own tax havens – the overseas territories and crown dependencies – into line.*

*Cameron has decided that he cannot be a credible chair of the summit if he is not seen to be trying **to put Britain's own house in order**.*

Отличительной особенностью фразеологических единиц является активное участие в создании оценочности, коннотация имеет высокий удельный вес в значении фразеологизмов. В публицистике оценка человека или события

чрезвычайно важна, и это способствует широкому распространению фразеологизмов в средствах массовой информации.

Анализ фактического материала позволил нам выделить три группы фразеологизмов по оценочному значению (положительное, отрицательное, нейтральное):

1. ФЕ с положительной оценкой:

*I do feel safe now, I am protected – and I want other women to know you can leave an abusive relationship, **there is light at the end of the tunnel.**"*

*Whatever they look like, we know that, overall, we've **set the economy on the right path.** Up to so far we don't have any doubts about the progress of this case. Everything is on track and running smoothly.*

2. ФЕ с отрицательной оценкой:

*Daughter of Cuban opposition leader who died in car crash cries **foul play.** Mourdock is not the first Republican to find himself **in hot water over** abortion beliefs.*

3. ФЕ с нейтральной оценкой:

*We believe that all nations need to abide by international norms and follow **the rules of the road** and that means dealing with actions emanating from your territory.*

*Families are gradually **coming to terms** with the losses inflicted...*

Следует отметить, что в проанализированном материале отмечено преобладание фразеологизмов с отрицательным оценочным значением. Это, видимо, связано с большей эффективностью воздействия на адресата отрицательной информации по сравнению с положительной. Даже в случаях, когда сам по себе фразеологизм несет положительную оценку, в контексте она может быть противоположной, как в следующем примере:

*The 2001 election **brought disastrously little new blood** into the Commons.*

С точки зрения **стилистических свойств** фразеологизмы подразделяются на межстилевые (нейтральные), разговорные, книжные, а также архаизмы и историзмы. В медиатекстах могут присутствовать ФЕ, относящиеся к разным стилям, поскольку язык СМИ вообще характеризуется своей неоднородностью; выбор того или иного средства определяется конкретными задачами, стоящими перед авторами текста. Так, среди проанализированных нами примеров, ряд ФЕ принадлежит книжному стилю, например:

*The thorny issue of runaway productions ... has long been **a bone of contention** in California.*

*A slight **odour of sanctity** is the first impression as you walk into the Timothy Taylor Gallery ...*

Достаточно часто в статьях используются межстилевые ФЕ, например:

*The authorities will do everything necessary **to throw light** on these tragic events that threaten peace in the community.*

Очень большую группу в рассмотренных нами газетных текстах составляют фразеологизмы, относящиеся к разговорному стилю, например:

*The same judge previously stopped Victoria and David Beckham's ex-bodyguard Mark Niblett from **spilling the beans** on their private life.*

*Even if women are not Grant's **cup of tea**, it's rare to hear him say a bad word about anyone.*

*They **had had their fling** four years earlier, but this time it was love.*

Широкая распространенность разговорных ФЕ в медиатекстах объясняется их большим прагматическим потенциалом, доступностью для понимания широкой аудитории, высокой степенью экспрессивности.

Таким образом, использование фразеологических единиц в современных СМИ распространено достаточно широко, что обусловлено их высоким прагматическим потенциалом, который сможет быть еще более усилен в конкретном контексте. Фразеологические единицы, представленные в медиатекстах, отличаются семантическим и стилистическим разнообразием, что вполне естественно, если учесть, насколько обширен круг тем, освещаемых СМИ, и насколько широка аудитория, на которую ориентируются авторы статей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ухтомский А.В. Фразеологизмы в современной английской прессе / А.В. Ухтомский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 160 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The Guardian [Электронный ресурс] 2008-2013. – URL: <http://www.theguardian.com/uk>.

SEMANTIC PECULIARITIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS FUNCTIONING IN MODERN MASS-MEDIA

N.V. Zhukovskaya

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov, Taganrog

The article deals with semantic features of phraseological units in mass-media. The author distinguishes several semantic groups of phraseological units based on different criteria. The material for analysis was taken from the texts of electronic versions of English newspapers.

Key words: *phraseological units, semantics, media text, imagery, evaluation.*

Об авторе:

ЖУКОВСКАЯ Наталья Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), *e-mail*: Zhukovskaya_tgpi@mail.ru.

УДК 372.881.1(072)

СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ МОДЕЛИ УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л.Д. Щербина

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются некоторые современные зарубежные модели ускоренного обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется европейским методам интенсивного обучения иностранных языков.

Ключевые слова: *Совет Европы, многоязычие, модели ускоренного обучения, иностранные языки, информационно-коммуникационные технологии.*

В настоящее время и в нашей стране, и за рубежом активно разрабатываются курсы интенсивного изучения иностранных языков (в том числе русского), методы и технологии их эффективной реализации. Объединение Европы, создание единого европейского рынка дало значительный толчок признанию важности владения иностранным языком [Кэй 1996:62]. По словам Ричарда Аплина, «вдруг общественность стала осознавать важность иностранных языков, и они достигли того престижа, который связывается с высокооплачиваемыми, влиятельными и ответственными должностями» [Arlin 1991:2]. Это подтверждается, например, высказываниями правительства Великобритании: «Из умения общаться с иностранцем на его родном языке <...> страна извлекает экономическую и культурную пользу: открываются возможности в торговле, туризме, международных отношениях, науке и других областях» [D.E.S. and Welsh Office 1986: 1].

В рамках проектов Совета Европы по изучению иностранных языков (программы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», «Европейский языковой портфель») была проделана большая работа по разработке принципов и практики изучения иностранных языков, их преподавания и оценки. В течение многих лет Совет Европы содействовал распространению подхода, основанного на использовании средств и методов, адекватных коммуникативным потребностям учащихся [Шейлз 1995: 4], а также соответствующих их индивидуальным характеристикам. Однако в настоящее время Совет Европы призывает использовать в процессе изучения/обучения языку те методы, которые являются наиболее эффективными для достижения целей, адекватных потребностям учащихся в определенном социальном контексте.

Для того чтобы достичь многоязычия в относительно короткие сроки, в качестве альтернативы предлагается модель рецептивного усвоения иностранного языка, при которой каждый из участников общения говорит (пишет) на своем родном языке, но понимает своего партнера, также говорящего (пишущего) на своем родном языке. Для усвоения иностранного языка по этой модели требуется значительно меньше времени.

Данная форма коммуникации с успехом используется во многих регио-

нах Европы: в скандинавских странах, Словакии – Польше, Белоруссии (Украине) – Польше и др. Таким образом можно изучать не только близко родственные языки, но и языки одной группы: немецкий – английский, французский – испанский и т.д. [Бердичевский 2000:17].

В качестве другой модели ускоренного обучения иностранным языкам большое распространение в Восточной и Западной Европе получили модели билингварного обучения. Под билингварным или двуязычным обучением понимается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй (иностранной) язык, таким образом, не только объект изучения, но одновременно средство общения, язык преподавания. Он рассматривается при таком обучении, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на то, что образовательный контекст билингварного обучения достаточно широк, тем не менее, накопленный опыт свидетельствует о том, что наиболее продуктивно оно осуществляется в условиях обучения более подготовленных, способных и развитых учащихся. Поэтому многие исследователи определяют билингварное обучение как элитарное [Глебова 2006: 185].

Еще одно направление в изучении иностранного языка (как самостоятельно, так и с преподавателем) получило название *Birkenbihl-Methode* по имени его создательницы Веры Биркенбильт.

Изучение иностранного языка по данному методу также включает несколько этапов-шагов. 1 шаг – декодирование текста, которое состоит в пословной дешифровке текста учащимися или преподнесении им готового, пословно дешифрованного текста. 2 шаг – активное слушание. Учащиеся читают декодированный на родной язык текст и одновременно слушают текст на иностранном языке с кассеты. 3 шаг – пассивное слушание. В то время, когда дома учащиеся заняты чем-то другим, в транспорте, на прогулке и т.д., текст, записанный на кассету, звучит как фон другой деятельности. 4 шаг – активная деятельность: аудирование, говорение, чтение и письмо (в зависимости от поставленной цели обучения) на основе усвоенного в первых трех шагах текста [Birkenbihl 1992: 25].

Популярна за рубежом, например, в США «Школа Берлица». Отделения курсов Берлица имеются также во всех больших городах Европы. В основу метода М. Берлица легли следующие принципы:

- В первую очередь следует научиться говорить, а уже затем овладеть навыками чтения и письма.
- Лексику и грамматику следует изучать в естественном разговорном контексте, в ходе занимательной беседы.
- Преподавателями могут быть только носители языка.

- Учащийся принимает активное участие в процессе обучения.
- Родной язык учащегося не используется при обучении. Перевод полностью исключен из процесса преподавания.

На самых ранних ступенях обучения основное значение придается закреплению базовых структур. По мере введения и закрепления каждой грамматической структуры формируется база, которая служит для введения следующей структуры, а та, в свою очередь, комбинируется со следующей. Это называется методом «постепенного построения».

Цикл обучения по методике М. Берлица включает:

1. Введение. Это момент, когда студент впервые встречается с новым понятием. В большинстве случаев, значение слова или выражения становится понятно просто из контекста, в котором оно было использовано. Когда введение нового выражения проводится правильно, учащийся самостоятельно, без помощи перевода, понимает и запоминает это новое понятие.

2. Практика. Как только студент узнал значение нового понятия, преподаватель помогает ему углубить и закрепить эти знания. В рамках основной темы, разрабатываемой на данном уроке, преподаватель задает специальные вопросы для того, чтобы спровоцировать учащегося на использование новой лексики.

3. Инициатива учащегося. Во время этой заключительной стадии учащийся берет на себя роль преподавателя, задает свои вопросы, делает краткое обобщение пройденного материала [Berlitz http].

Интенсификации обучения иностранному языку за счет внедрения новых информационных технологий занимается ряд исследователей в Западной Европе. Так, Г. Энджил считает, что благодаря информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) расширяются возможности и сферы общения преподавателя и учащегося. Традиционные препятствия в овладении иностранным языком (упрощенная среда общения, искусственная обстановка классной комнаты и др.) автоматически снимаются. Ключом к овладению иностранным языком, по мнению Г. Энджил, является актуальное использование иностранного языка, что может осуществиться при помощи живого общения через Интернет. При этом достигается мотивация, дифференцированность обучения, его автономность.

Ж. Хартманн занимается внедрением в процесс обучения электронных записных книжек. По мысли исследователя, в любое время учащийся может обратиться к компьютеру, в который помещена электронная записная книжка, и узнать, например, что было изучено на предыдущих уроках, что требуется знать и уметь, каков его рейтинг по сравнению с другими учащимися группы и т.д.

Однако при внедрении ИКТ в процесс обучения возникает и много трудностей. Так, Ж. Хартманн отмечает, что в целом очень ощутима неподготовленность преподавательского состава к внедрению новых ИКТ.

Поэтому преподавательский состав нужно обучать работе с обучающими программами и другими интерактивными средствами на компьютере, требуется также персонал, обеспечивающий работоспособность компьютеров, нужны специалисты, которые могли бы создавать обучающие программы с учетом их представления в электронном виде. Для использования Интернет-ресурсов в обучении студенты также должны уметь находить интересный их материал, вступать в дискуссию в режиме on-line и т.д., что невозможно без определенных навыков работы на компьютере и знаний, в частности, редактора электронной почты, программы Windows и т.п. [Князев 2001: 106].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы / А.Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 17-22.
2. Глебова Л.И. **Билингварное** обучение и обучение иностранным языкам / Л.И. Глебова, Д.И. Чубукова // Строительство-2006: Мат-лы межд. научно-практ. конф. – Ростов н/Д: РГСУ, 2006. – С. 184-185.
3. Князев М.Н. Проблемы технологии обучения иностранному языку на современном этапе в западноевропейской методике / М.Н. Князев // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 105-106.
4. Кэй С.Э. Преподавание иностранных языков в Великобритании: методические и политические дебаты / С.Э. Кэй // Иностранные языки в школе. – 1996. – №2. – С. 61-66.
5. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз. Совет по культурному сотрудничеству. Проект №12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения». – Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.
6. Aplin R. The Ones Who Got Away: the Views of Those Who Opt Out of Languages / R. Aplin // Language Learning Journal. – 1991. – № 4. – P. 2-6.
7. Birkenbihl V.F. Die Birkenbihl-Methode Fremdsprachen zu lernen / V.F. Birkenbihl. – München: Landsberg am Lech, 1992.
8. D.E.S. and Welsh Office, Modern Languages in the School Curriculum. A Draft Statement of Policy. – 1986, June.

THE MODERN MODELS OF ACCELERATED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES FROM ABROAD

L.D. Shcherbina

Southern Federal University, Rostov-on-Don

This article considers some of the modern models of accelerated teaching of foreign languages from abroad. Much attention is given to the European methods of intense training in foreign languages.

Key words: the Council of Europe, multilingualism, models of accelerated teaching, foreign languages, information and communication technologies.

Об авторе:

ЩЕРБИНА Лариса Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Южного федерального университета, e-mail lshcherbina@yandex.ru.

Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 3-8.

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE IN LANGUAGE EDUCATION

D.Ya. Novikova

Tver State University, Tver

The article deals with the problem of formation of profession-oriented competence in linguistic education

Key words: *motivational and value attitude towards professional activity, profession-oriented competence, integrative approach, professionalization of foreign language classes.*

Об авторе:

НОВИКОВА Дина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой второго иностранного языка Тверского государственного университета, *e-mail:* novdin@mail.ru.

УДК 37.022

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н.А. Парилова, Ю.А. Макковеева

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
Архангельск

В статье рассматривается необходимость применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку, виды дискуссий и этапы работы с данным методом.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, учебная дискуссия, метод, аргументация, речевое поведение.*

Современные специалисты различных областей деятельности должны быть способны не только уметь анализировать ситуацию, формировать свое мнение и уметь его логично отстаивать, но и уметь эффективно и в случае необходимости компромиссно общаться со своими коллегами. В связи с чем, значительный акцент при обучении иностранному языку должен быть сделан на то, чтобы научить будущих специалистов умениям ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования и, при этом уметь грамотно коммуницировать с коллегами.

Если раньше при обучении иностранному языку говорили о передаче знаний, то сегодня, очевидно, что знания не передаются, а формируются в процессе лично-значимой деятельности [Бим 2001: 6]. То есть налицо необходимость ставить студентов в ситуацию выбора в процессе обучения, взывать и апеллировать к их личному и учебному опыту, чувствам и

эмоциям. Таким задачам отвечает один из наиболее успешно применяемых методов на занятиях по иностранному языку - метод дискуссии.

Термин «дискуссия» в переводе с латинского означает «исследование». Дискуссия всегда включает разговор двух или более людей, а разговор всегда подразумевает возможность несогласия, противоречия с точкой зрения другого человека, необходимость убедить или сгладить возможные зачатки конфликта. Дискуссия всегда стремится к всестороннему обсуждению предмета разногласий, а ее средствами служат не мнения сторон, а позиции, характеризующиеся убедительным логическим обоснованием. Основопологающей составляющей дискуссии должно быть наличие практически и теоретически значимой проблемы для обсуждения (социальной, культурологической, политической и других точек зрения), но само по себе существование проблемы не обеспечит проведения плодотворной дискуссии [Морозова 2010]. Для участия в дискуссии, необходимо обладать определенным набором навыков, которые включают интеллектуальные умения, а также навыки речевой деятельности.

Помимо владения языковыми средствами, для проведения дискуссии необходима способность адекватно аргументировать свои высказывания, убедительно представлять свою точку зрения, доступно доказывать свои взгляды. Аргументация - это интеллектуально-коммуникативная деятельность, основанная на выполнении коммуникативных действий по созданию текста или его фрагментов, направленных на объяснение или доказательство той или иной точки зрения и на убеждения партнера. Основу аргументации составляют причинно-следственные отношения.

Дискуссию можно также рассматривать как способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы. Она представляет собой последовательную серию высказываний ее участников относительно одного и того же предмета, что обеспечивает необходимую связность обсуждения. Практика показывает, что дискуссия может вестись с различной остротой противоборства. Это могут быть диспут, дебаты, полемика, спор. Однако, в отличие от конфликтности и борьбы мнений, свойственных спору и полемике, дискуссия характеризуется своей целенаправленностью и стремлением к компромиссу. Если в споре акцент смещен в сторону разногласий и несовпадения мнений, то в дискуссии мнения сопоставляются и высказываются с целью поиска и выявления истины. Этот принцип положительной направленности дискуссии на положительный результат и отличает ее от спора [Виноградова 2003: 11].

Как известно, цель любой дискуссии – достижение максимально возможной в данных условиях степени согласия ее участников по обсуждаемой проблеме. Средства, используемые в дискуссии, должны признаваться всеми ее участниками. Итог дискуссии не должен сводиться к сумме высказанных точек зрения, а выражаться в более или менее объективном су-

ждении, поддерживаемом всеми участниками дискуссии или их большинством [Елизарова 2001]. Необходимым условием эффективности дискуссии является определенность позиций, взглядов его участников. Если в ходе обсуждения спорной проблемы точка зрения оппонента выражена нечетко, с ним трудно вести полемику. Успех обсуждения во многом зависит от умения его участников правильно оперировать понятиями и терминами. Необходимо уметь выделять основные, опорные понятия, связанные с предметом дискуссии, тщательно отбирать термины, необходимые для обсуждения выдвинутой проблемы.

Известно, что одной из главных причин боязни учащихся выступать публично на иностранном языке является отсутствие у них коммуникативных навыков и опыта публичных выступлений на родном языке. Поэтому эффективным средством обучить речевым приемам и тактикам могут послужить дискуссии, проводимые на занятиях иностранного языка в вузах.

Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на реализацию активного обучения, нацеленного на формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта слушателей, как отправного момента для активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы. В качестве характерных признаков метода выделяют [Морозова 2010: 27]:

- 1) групповую работу участников,
- 2) взаимодействие, активное общение участников в процессе работы,
- 3) вербальное общение как основную форму взаимодействия в процессе дискуссии,
- 4) упорядоченный и направляемый обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы, но на основе самоорганизации участников,
- 5) направленность на достижение учебных целей.

Дискуссии могут носить стихийный, свободный и организованный характер. В учебном процессе используются организованные дискуссии, которые проводятся по регламенту и в установленном заранее порядке, они ограничены во времени и замкнуты в пространстве

В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии [Елизарова 2001]:

- Круглый стол – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.
- Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на котором обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (4-6 участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории.
- Форум – обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа выступает в обмен мнениями с аудиторией (клас-

сом, группой).

- Симпозиум – более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

- Дебаты – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты в Великобритании.

- Судебное заседание – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

- Техника аквариума – особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

- Мозговой штурм – обсуждение, при котором участникам предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

При проведении дискуссии следуют, как правило, 3 этапам:

I. Подготовка к дискуссии. Определение темы (предмета) обсуждения, цели, которую преследуют его участники; выборы ведущего, распределение ролей (секретаря, счетной комиссии, экспертов и т.д.). Принятие повестки дня, регламента, определение последовательности вопросов, вынесенных на обсуждение.

II. Проведение дискуссии. Выступления участников, прения. Обсуждение проекта решения, принятие итогового документа.

III. Подведение итогов. Обсуждение и оценка проведённой дискуссии. Замечания по ведению собрания, оценка роли ведущего, определение вклада каждого участника в ход дискуссии. Планирование дальнейших дискуссий.

В целом, дискуссия может использоваться при обучении иностранному языку и как метод, и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, учебных мероприятий, являясь их элементом. Например, метод дискуссий, наряду с ролевыми играми, может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Конечно, предполагается, что исследовать проблему и размышлять над ее решением студенты будут при помощи средств иностранного языка, что предполагает наличие определенных язы-

ковых знаний и навыков. В связи с этим было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки обучаемых, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации. Для этого необходимы специально разработанные задания, нацеленные на овладение различными умениями ведения дискуссии: умение сформулировать собственную идею по поводу обсуждаемой проблемы в краткой и доказательной форме; умение выслушать партнеров; умение поддержать дискуссию, остановить дискуссию в соответствии с требованиями речевого этикета; умение аргументировать свою точку зрения; умение приходить к консенсусу и формулировать совместно принятое решение [Виноградова 2003: 20]. Затем на данной базе можно развивать активную позицию обучаемых в реализации социальных ролей через ролевые игры и, наконец, через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

Таким образом, метод учебной дискуссии не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у студентов культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива. Применение этого метода в совокупности с другими исследовательскими и проблемными методами дает возможность подготовить думающего и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках и готового к открытому и конструктивному диалогу с коллегами не только из своей страны, но и из-за рубежа. Благодаря этим методам будущие специалисты научатся создавать модели научного исследования, модели принятия решений, которые они смогут применять не только в своей профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни, в процессе общения с представителями других культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 5-8.
2. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. педагог. наук: / О.С. Виноградова. – М.[б.и.], 2003. – 24 с. – На правах рукоп.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.

4. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) / А.А. Леонтьев // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». – М.: Рото-Принт, 1998. – 24 с.
5. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И.Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 25-35.

**SPECIFIC FEATURES
OF THE METHOD OF EDUCATIONAL DISCUSSION
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

N.A. Parilova, J.A. Makkoveeva

Northern Arctic Federal University named after M.V.Lomonosov,
Arkhangelsk

This article discusses the necessity of using discussions in teaching a foreign language. The focus is on the types and stages of using this method.

Key words: teaching a foreign language. discussion, method, reasoning, logic, verbal behavior.

Об авторах:

ПАРИЛОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университет им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* parilova_n@mail.ru

МАККОВЕЕВА Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и лингводидактики Северного (Арктического) федерального университет им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* juliamakk@mail.ru

УДК 371.26

**НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

О.Л. Соколова

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

Анализ основных трудностей в преподавании французского языка дошкольникам и возможные пути их преодоления. Краткий обзор французских нормативных документов о дошкольном образовании. Последовательность в освоении французского языка на раннем этапе.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам, обучение французскому языку дошкольников, игры на французском языке, французский язык в детском саду.

При работе с дошкольниками учитель французского языка сталкивается с рядом трудностей объективного и субъективного характера.

1. Аникст А. История английской литературы / Аникст А. Аникст А.. – М., 1956. – 483 с.
2. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа / Л.Г. Бабенко. – М., Екатеринбург, 2004. – 464 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста / Н.С. Болотнова. – М., 2009. – 520 с.
4. Ивашева В.В. Творчество Диккенса / В.В. Ивашева. – М., 1954. – 472 с.
5. Михальская Н.П. Чарльз Диккенс / Н.П. Михальская. – М., 1987. – 128 с.
6. Нерсесова М.А. Творчество Чарльза Диккенса / М.А. Нерсесова. – М., 1957. – 32 с.
7. Проскурнин Б.М. Из истории зарубежной литературы 1830 – 1870-х годов: Английские реалисты XIX века (Ч. Диккенс, У.М. Теккерей, Ш. Бронте) / Б.М. Проскурнин, Р.Ф. Яшенкина. – Пермь, 1994. – 152 с.
8. Сидорченко Л.В. История западноевропейской литературы. XIX век: Англия / Л.В. Сидорченко, И.И. Бурова, А.А. Аствацатуров. – СПб., 2004. – 544 с.
9. Сильман Т.И. Диккенс / Т.И. Сильман. – Ленинград, 1970. – 376 с.
10. Честертон Г.К. Чарльз Диккенс / Г.К. Честертон. – М., 1982. – 205 с.

FUNCTIONS OF EMOTIVE LINGUISTIC UNITS IN A LITERARY TEXT *(based on the novels by Charles Dickens)*

Т.А. Mezentseva

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

The analysis of the features of describing the emotional sphere in the novels by Charles Dickens and the specificity of the way the writer uses emotive linguistic units are discussed in this article. The characteristics of textual representation of emotions and feelings in the novel «The Posthumous Papers of the Pickwick Club» and «Great Expectations» are given by the author.

Key words: literary text, text emotiveness, text emotive meanings, emotional tone, emotive linguistic units, Charles Dickens.

Об авторе:

МЕЗЕНЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail:* tanya_mezentseva@mail.ru.

УДК 82:81'38 (17.07.51)

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГЕНРИХА ГЕЙНЕ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ГАРЦУ»

Ю.С. Серягина

Томский государственный педагогический университет, Томск

Категория «комическое» включает в себя несколько понятий, в том числе юмор, ирония, сатира, которые по-разному интерпретируются у различных авторов. В статье рассматривается использование различных стилистических средств создания комического эффекта и особенности их комбинирования Г.Гейне в произведении «Путешествие по Гарцу» (Heinrich Heine «Harzreise», 1824).

Ключевые слова: проза, комическое, сатира, юмор, ирония, противоречие, Гейне.

Юмор, ирония и сатира появляются в литературе с древних времен. Комическое встречается в различных проявлениях уже в произведениях античных авторов. За прошедшее время в стилистике накопилось множество приемов и средств создания комического эффекта в произведениях различных жанров, от юмористических пьес до политической сатиры.

На сегодняшний день ученые не могут прийти к единому мнению относительно разграничения понятий *юмор*, *сатира* и *ирония*, как и самого понятия комического. Иногда эти понятия считаются явлениями одного порядка, но у многих исследователей можно найти разграничивающие определения. Н.Ю. Степанова определяет комическое как сложную философско-эстетическую категорию, которая является объектом исследования философии, психологии, лингвистики, социологии [Степанова 2009:8].

В литературном энциклопедическом словаре данным понятиям даются следующие определения: Юмор – в искусстве: изображение чего-н. в смешном, комическом виде; Ирония (от греч. *eironeia* – притворство) – стилистическая фигура, выражение насмешки или лукавства посредством иносказания, когда слово или высказывание обретает в контексте речи смысл, противоположный буквальному значению или отрицающий его; Сатира – 1. художественное произведение, остро и беспощадно-обличающее отрицательные явления действительности. 2. обличающее, бичующее осмеяние.

В справочнике по стилистике Розенталя для понятия иронии предлагается следующее определение: Ирония – это употребление слова или выражения в смысле, обратном буквальному [Розенталь 2001:360].

Основное отличие юмора от иронии заключается в том, что в юморе смешное более очевидно, а в иронии оно скрыто за мнимой серьезностью, но с отрицательным (насмешливым) отношением к предмету [Трач 2007: 177]. Сатира же всегда жестока по отношению к предмету, открыто и беспощадно высмеивая его.

В стилистике различают 4 основных типа средств создания комического эффекта:

- средства, образованные фонетическими способами (например, орфоэпические неправильности);
- лексические средства (эпитеты, сравнения, метафоры, литоты, аллегории, олицетворения, перифразы и т.д.);
- грамматические (например, намеренное использование неправильных грамматических форм);

- синтаксические (параллелизм, эллипсис, повторы, градация, антитеза, инверсия, риторические вопросы, оксюморон и другие).

Изучая прозу Г.Гейне невозможно оставить без внимания способы создания комического эффекта в его произведениях, поскольку юмор и ирония являются неотъемлемой частью сюжета. Гейне любил шутку во всем, черты иронии можно обнаружить в его лирических произведениях, а социальные темы в его произведениях перекликаются с сатирой, как, например, в цикле работ «Путевые картины» («Reisebilder», 1824-1830). Первое произведение цикла, «Путешествие по Гарцу» («Harzreise», 1824), написано в жанре путевого очерка: жанр, который уже появлялся в немецкой литературе, например, в произведениях Гете. Будучи отчисленным из университета за дуэль и очень рассерженным этим фактом, молодой Гейне отправляется в путешествие по Германии. В своем путевом очерке «Путешествие по Гарцу» он дает далеко не лестное описание городу Гёттингену, его жителям и, в частности, профессорам, на которых писатель был очень зол. Гейне наблюдает тоску и упадок, господствующие на его родине, погрязшей в мещанстве.

Произведение начинается ироническим описанием Гёттингена:

«Die Stadt selbst ist schön und gefällt einem am besten, wenn man sie mit dem Rücken ansieht» (Heine 1949: 7)

«Сам город красив, но он лучше всего, если станешь к нему спиной» (Гейне 1957:12).

Данное высказывание построено на противоречии, т.е. сочетании двух понятий, логически исключающих одно другое. В стилистике подобный прием называется оксюморон. Это особая форма антитезы, когда два на первый взгляд несопоставимых понятия объединяются в высказывании чтобы указать на противоречивость ситуации [Krahl 1975: 77]. Мысль, содержащаяся в первой половине фразы, в концовке неожиданно осмеивается, утверждение в первой части, что город очень красив, логически исключается сказанном во второй части, что смотреть на него лучше, повернувшись спиной. Подобный прием часто встречается в дальнейшем повествовании, создавая внезапный сатирический эффект. Оксюморон является основной стилистической фигурой контраста, в котором несовместимость разных понятий выступает во взаимосвязи [Sowinski 1991: 86].

При описании города и его жителей важную роль в создании комического эффекта играют синтаксические средства, в частности, перечисления. В самом начале произведения Гейне перечисляет, что было в Гёттингене на тот момент, когда его отчислили из университета:

«... als ich vor fünf Jahren dort immatrikuliert und bald darauf konsiliert wurde, hatte sie schon dasselbe graue, altkluge Ansehen und war schon vollständig eingerichtet mit Schnurren, Pudeln, Dissertationen,

Thedansants, Wäscherinnen, Kompendien, Taubenbraten, Guelfenordnen, Promotionskutschen, Pfeifenkopfen, Hofräten, Justizräten, Relegationsräten, Profaxen und anderen Faxen (Heine 1949: 8).

«...когда пять лет назад я был зачислен в местный университет, а затем вскоре оттуда отчислен, город уже казался седым и нравоучительным и в нем уже имелись в избытке педеля, пуделя, диссертации, *the dan-sants*², прачки, компендиумы, жареные голуби, гвельфские ордена, профессорские кареты, головки для трубок, гофраты, юстицраты, регелегационсраты, профессора, проректоры, пробелы и прочие пустые места» (Гейне 1957:12).

Данное перечисление не равнозначное, поскольку здесь смешаны явления из самых различных сфер современной автору жизни: университетские должности на студенческом жаргоне (*Schnurren, Pudeln*), названия бытовых предметов (*Pfeifenkopfen*) и блюд (*Taubenbraten*), диссертации и профессорские кареты, как неотъемлемая часть университетской жизни, французское слово *Thedansants*, означающее вечер с чаем и танцами, а также титулы и профессии как людей из высших слоев общества (*Justizräten, Profaxen*), так и бедного люда (*Wäscherinnen*).

Гейне ставит в один ряд никак не связанные друг с другом понятия и приравнивает все перечисленное к «пустому месту» (*und anderen Faxen*), что указывает на пренебрежительное, негативное отношение автора ко всему, что существует в ненавистном ему городе.

Далее автор делит население города на 4 сословия:

«*Im allgemeinen werden die Bewohner Göttingens eingeteilt in Studenten, Professoren, Philister und Vieh*»

«В общем, жители Геттингена делятся на студентов, профессоров, филистеров и скотов.»

В данном примере комический эффект достигается за счет включения в список неожиданного компонента – *Vieh*. Перечисление не является равнозначным, так как последний компонент *Vieh*, который при нейтральном употреблении имеет значение «крупнорогатый скот», в данном случае имеет пренебрежительное, негативное значение «скоты», и тем самым контрастирует с предыдущими членами перечисления. Автор поддерживает созданный эффект последующим высказыванием, что данные сословия не очень хорошо разграничены, и заключает:

«*Der Viehstand ist der bedeutendste*» (Heine 1949:8)

«Сословие скотов преобладает» (Гейне 1957:13).

Окказиональный компонент *Viehstand* – «сословие скотов» и превосходная степень прилагательного подчеркивают негативный характер высказывания и ярко иллюстрируют насмешливое отношение Гейне к жителям Геттингена.

Насмехаясь над мещанством, Гейне не скупится и на ругательные слова:

«*Die Zahl der Göttinger Philister muss sehr groß sein, wie Sand, oder besser gesagt, wie Kot am Meer; <...> wie Gott nur so viel Lumpensack erschaffen konnte*» (Heine 1949: 9)

«*Число геттингенских филистеров, вероятно, очень велико, точно песок морской, или, вернее говоря, точно грязь на берегу морском; <...> каким образом богу удалось сотворить столько всякого сброду*» (Гейне 1957:14).

В данном случае, существительное *Kot* (*помет, грязь, нечистоты, испражнения*) употребляется по отношению к людям, мещанам из Геттингена, и приобретает резкую негативную окраску, а существительное *Lumpensack* изначально имеет лишь негативную, пренебрежительную коннотацию (*сброд, подонки*). Таким образом, Гейне указывает на то, что в те времена страна пребывала в мещанстве и упадке. Подобное описание города и его жителей создает у читателя представление о том захолустье, каким была в те времена родина Гейне.

Противоречие (нарушение нормы, меры) является базовым фактором возникновения комического эффекта, при этом не всякое отклонение от нормы, а то, которое провоцирует возникновение «добавочного смысла» [Трач 2007: 176]. В таком случае, для создания комического эффекта могут служить лексические средства:

«*Die Namen aller Studenten und aller ordentlichen und unordentlichen Professoren hierherzuzählen, wäre zu weitläufig*» (Heine 1949:9).

«*Перечислять здесь имена всех студентов и всех профессоров, ординарных и неординарных, было бы слишком долго*» (Гейне 1957:14).

В данном примере имеет место столкновение значений *ordentlich* и *unordentlich*. В прямом смысле прилагательное *ordentlich* в данном случае может иметь значение ‘постоянный, штатный, действительный (напр. член академии)’. Таким образом, прилагательное *unordentlich* (в значении ‘неопрятный, неряшливый’) вступает в противоречие со значением ‘штатный, действительный’. Нормативного соответствия данному значению это прилагательное не имеет, что придает некоторую негативную окраску высказыванию.

Для создания комического эффекта автор прибегает также к фонетическим средствам:

«*...beständig klang es mir noch in die Ohren wie "Tribonian", Justinian, Hermogenian und Dummerjahn*» (Heine 1949:10).

«*...и у меня в ушах все еще звучало: Трибониан, Юстиниан, Гермогениан и Глупиан*» (Гейне 1957:15).

Здесь *Tribonian*, *Hermogenian* – римские юристы, а *Justinian* – римский император, именем которого назван созданный при нем свод законов. К

этим именам Гейне добавляет созвучное ироническое *Dummerjahn* (*Dummerjan (familiär)* – балда, дуралей, олух [Duden 1988:107]), которое в переводах данного произведения на русский язык передается как «Глупиан» или «Дуреньян», также передающие похожее звучание. С помощью подобного подражания, автор отражает свою усталость от столь ненавистной ему науки юриспруденции, и от всего, что с этим связано.

Гейне насмехается над мнимым превосходством учителей, в его словах едкий сарказм:

«Jeder von den übrigen Herren trat jetzt ebenfalls näher und hatte etwas hin zu bemerken und hin zu lächeln, etwa ein neu ergrübeltes Systemchen, oder Hypotheschen, oder ähnliches Mifgebürtchen des eigenen Köpfchens» (Heine 13:1949).

«Тут каждый из остальных господ тоже стал подходить к ней, и у каждого оказалось в запасе какое-нибудь замечаньице или улыбочка, только что придуманная системка, или гипотезка, или другой какой-нибудь выкидыш из собственной головки» (Гейне 18:1957).

В глазах Гейне-студента современная наука представляется ничтожеством, о чем свидетельствует столь частое использование суффикса *-chen*, который в данном случае обладает уничижительным значением.

В произведении Гейне можно обнаружить элементы не только легкой иронии и юмора, но и достаточно жестокой сатиры. Автору удается очень точно передать читателю свой психологический настрой, а также выразительно и образно описать социальный статус граждан современной ему Германии. Прием противопоставления (противоречия) направлен на более контрастное отображение социальной и политической ситуации в стране. Автор использует разнообразные стилистические приемы создания комического, основанные на лексических, фонетических, грамматических и смешанных, лексико-синтаксических средствах. Сочетание данных приемов позволяет автору наиболее точно отразить свое видение мира в период написания произведения, а также формирует особый авторский стиль Генриха Гейне, полный разоблачительного юмора и горькой иронии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степанова Н.Ю. Контраст как средство создания комического эффекта (лингвистический аспект): Автореф. канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.Ю. Степанова; Коломенский гос. пед. ин-т. – Коломна [б.и.], 2009. – 24 с. – На правах рукоп.
2. Трач А.С. Экономия и избыточность сегментных средств в комическом тексте / А.С. Трач // Логический анализ языка: языковые механизмы комизма. РАН ИН-Т языкознания. Отв. ред. Н.Д.Арутюнова. – М.: Индрик, 2007. – 296 с.
3. Sowinski, B. Deutsche Stilistik: Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen / B.Sowinski. – Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1991. – 90 S.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика / Д.Э. Розенталь. – М.: ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2001. – 381 с.
5. Duden. Band 2. Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Günther Drosdowski. – Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1988. – 865 S.
6. Krahl S. Kleines Wörterbuch der Stielkunde / S. Krahl, J.Kurz. – VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1975. – 141 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Гейне Г. Путевые картины / Г. Гейне. Собрание сочинений: В 10 т. – Л.: Гослитиздат, 1957. Т. 4. – 349 с.

Heine H. Ausgewählte Werke. Band II. Prosa / H. Heine. – М.: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1949. – 361 с.

MEANS OF HUMOUR EXPRESSION IN «HARZREISE» BY HEINRICH HEINE

J. S. Serjagina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

The category of «comic» includes such concepts as humour, irony and satire, which are defined differently by different authors. The article describes the use of various stylistic means aimed at creating a comic effect in «Travel Harz» by H. Heine (Heinrich Heine «Harzreise», 1824).

Key words: prose, comic, humour, satire, irony, contradiction, Heine.

Об авторе:

СЕРЯГИНА Юлия Сергеевна – магистрант Томского государственного педагогического университета; *e-mail:* seriagina@gmail.com.

- ред. П.С.Гуревич. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2012. – 261 с.
10. Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление / А.И. Уткин. – М.: «Логос», 2001. – 271 с.
11. Шумилов М.М. Концептуальные основы глобализации [Электронный ресурс] / М.М. Шумилов // CREDO NEW. – URL: <http://credonew.ru/content/view/459/302012>.
12. Hall E.T. Culture as Communication / E.T. Hall, D. Trager. – Greenwich. CT: Fawcett, 1954. – 249 p.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN GLOBALIZATION PROCESSES

M.M. Belousova, I.I. Sknarina

South Federal University, Rostov-on-Don

The article deals with cross-cultural communication in the modern globalizing world and the issues of effective communicative interaction in new social and cultural environments. The article appeals to a wide range of readers involved in foreign language learning and cross-cultural communication.

Key words: *cross-cultural communication, globalization, social and cultural environments, cultural differences, foreign language learning.*

Об авторах:

БЕЛОУСОВА Мария Мирославовна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: maria_belousova@mail.ru.

СКНАРИНА Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail*: ira_sknarina@mail.ru.

УДК 811

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

О.А. Викторова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются средства, используемые для создания языковой игры. Средства систематизированы по языковым уровням и проиллюстрированы примерами, взятыми из различных текстов.

Ключевые слова: *языковая игра, языковые средства, языковые уровни.*

В статье рассматриваются языковые средства, участвующие в образовании языковой игры (далее – ЯИ) на разных уровнях языка. Под ЯИ мы понимаем намеренное отклонение от литературной нормы, сознательный творческий эксперимент, который проводится с целью привлечения внимания и создания экспрессивного эффекта. Теоретической основой для

нашей классификации средств, используемых для образования ЯИ, послужили труды Е.А. Земской, В.Г. Костомарова, В.З. Санникова, Т.А. Гридиной, С.В. Ильясовой и др. Средства создания ЯИ рассматриваются на фонетическом, графическом, морфологическом, словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях. Примеры, иллюстрирующие языковые средства, отобраны из юмористических и сатирических художественных произведений, в прозе и в стихах; текстов рекламных объявлений; газетных заголовков и статей; объявлений; интернет-сообществ и др.

Фонетический уровень языка

Фонетическими средствами создания ЯИ являются повтор [Санников 1999; Швецов 2009]; аллитерация [Санников 1999; Ильясова 2013; Рыжков 2009]; ассонанс [Ильясова 2013]; намеренное нарушение орфоэпических норм [Санников 1999; Швецов 2009]; звукоподражание определённой манере произношения в речи людей [Ильясова 2013; Швецов 2009]; ономотопея; созвучие [Швецов 2009]; апокопа [Рыжков 2009]; спунеризм; палиндром и др. ЯИ на фонетическом уровне можно найти во всех видах текстов, так как это игра со звуковой формой слова, например, *Live in Levi's* (реклама джинсов). Особенно распространены такие средства, как повтор:

*Оправдаю. Отслужу. / Отстрадаю. Отсижу. / К угнетающей вер-
хушке / Больше не принадлежу!..* (Л.Филатов)

и его частные случаи: аллитерация:

Вода – из луж, латша – с немецких ушей (газета Версия, 20.02.15)

и ассонанс:

*Не успел ишо Федот / Шагу сделать от ворот, / А уж вороны сле-
телись / На Федотов огород!..* (Л.Филатов).

Спунеризм (*перепонные барабанки*) и палиндром (*Табор катит Акробат / Ценам - утро, мор, туманец / цен, а букли вил - кубанец. / Так-то так-с. И скат - откат.* (С.Гринберг) встречаются гораздо реже. Фонетические средства, участвующие в образовании ЯИ, повышают выразительность речи, организуя звуковой поток особым, необычным образом.

Графический уровень языка

К ЯИ на графическом уровне относятся нестандартная реализация графической формы слова [Ильясова 2013; Рябкова 2009; Маринова 2005]; нарушение действующих орфографических и пунктуационных правил [Санников 1999; Ильясова 2013; Бутакова 2013; Швецов 2009; Куманицина 2005]; «Олбанский язык» (язык падонков; эрратив; язык Лехчи) [Рыжков 2009; Рябкова 2009; Якоба [http](http://)]; совмещение элементов одного языка, но разных хронологических пластов [Попова 2012; Ильясова 2013; Рябкова 2009; Маринова 2005; Швецов 2009]; транслитерация и транскрипция [Бутакова 2013]; графическое заимствование (иноязычное слово представлено без перевода и транслитерации) [Рябкова 2009; Маринова 2005]; совмещение букв и разных способов их выделения (подчёркивание; иной шрифт, цвет, размер букв и т.п.) [Норман 2006; Ильясова 2013; Маринова 2005; Куманицина 2005; Рябкова 2009; Бутакова 2013], вербальных и ико-

нических элементов [Попова 2012], букв и цифр [Санников 1999; Попова 2012; Земская 2007; Маринова 2005; Ильясова 2013; Швецов 2009; Рябкова 2009], букв и компьютерных знаков [Попова 2012], букв и идеограмм (значков интернета, валюты и т.п.) [Попова 2012; Ильясова 2013; Швецов 2009; Якоба http Маринова 2005], букв и физических символов [Ильясова 2013], букв и пунктуационных [Ильясова 2013; Попова 2012; Куманицина 2005; Бутакова 2013; Швецов 2009] или типографических [Бутакова 2013] знаков; фигурные стихи (имеют форму какого-то предмета) [Санников 1999, 2005]; устранение интервала между словами (слитное написание или через дефис) [Санников 1999 Рябкова 2009; Якоба http Рыжков 2009]; обыгрывание сокращений [Санников 1999]; литуратив (зачеркивание текста) [Санников 1999; Ильясова 2013]; панграмма [Рыжков 2009]; «клавиатурные кальки» (сочетания кириллических букв, получающиеся в результате набора английских слов при русской раскладке клавиатуры) [Якоба http]; вставки [Ильясова 2013]; исправления [Ильясова 2013; Рябкова 2009]; падающие («пьяные») буквы [Ильясова 2013].

Разновидностью графической ЯИ являются и визуальные неологизмы (термин Е.В. Мариновой [Маринова 2005: 127, 131]). Они могут быть созданы как в рамках одного алфавита [Санников 1999; Попова 2012; Куманицина 2005; Рябкова 2009; Швецов 2009; Бутакова 2013]: *РосгосСТРАХ для водителей* (газета Версия, 16.02.15), так и с помощью двух видов алфавита: кириллического и латинского [Земская 2007; Ильясова 2013; Маринова 2005; Попова 2012; Куманицина 2005 Рябкова 2009; Якоба http; Швецов 2009] – гибриды: «*Планета*» (туристическое агентство).

Также неологизмы делятся на слова-матрёшки (слова-вкладыши), в которых прочитываются сразу два слова: первоначально написанное слово и слово, выделенное заглавными буквами [Попова 2012; Ильясова 2013; Санников 1999, 2005; Куманицина 2005; Швецов 2009; Бутакова 2013; Рябкова 2009; Маринова 2005]: *сНЕЖНОЙ зимы!* (снежной + нежной) (один алфавит) и *чеLOVEчек* (человечек + love) (два алфавита); и неологизмы, в которых изменилась только графика, не затронув семантику: *CENTRSVET*. ЯИ в словах-матрёшках создаётся за счёт обыгрывания значения исходного слова и значения капитализированного слова.

Использование латиницы для написания русских слов [Ильясова 2013; Санников 2005] (реверсивная транслитерация [Бутакова 2013: 149]) может быть как уместным (приём инкрустации [Маринова 2005: 128]), так и неуместным (исконно русские слова написаны латинскими буквами). Выделенная часть слова-матрёшки может навязывать определённую оценку-призыв [Костомаров 1999]: *газета «Комсомольская Правда»*.

Одни графические средства, как, например, эрратив (*аффтатр*), обыгрывают внешний облик слова, не внося в него дополнительных смыслов. В других графических средствах игра базируется на двуплановости выражения; сюда относится псевдомотивация, которая представляет собой «раз-

рушение устойчивых, привычных связей между словами и создание новых, неожиданных» [Ильясова 2013: 62]: *КАБАК – созревший кабачок* (пример взят из этимологического словаря Б.Ю. Нормана [Норман 2006]).

В создании графической ЯИ могут участвовать элементы разных семиотических систем: вербальной и иконической. Приведём следующие примеры: *Фиш-ка* (название магазина рыболовных снастей) (вместо «Ф» изображён поплавок); *Компьютерный м@стер*; *\$кидки*; *ф☺рлакс* (название лекарства для детей) и др. Необычная реализация графической формы, расходящаяся с принятой в литературном языке, и является ЯИ. ЯИ, образованная на графическом уровне, гораздо лучше заметна в текстах очень маленькой формы, поэтому такая игра преобладает в газетных заголовках и статьях, названиях и вывесках, в которых она используется для привлечения внимания.

Морфологический уровень языка

На морфологическом уровне языка выделяются следующие средства: обыгрывание неразложимости, аномальности расчленения или усечения словоформы [Санников 1999; Попова 2012]; обыгрывание морфологических форм и категорий рода, лица, числа, залога, вида и времени [Санников 1999; Костомаров 1999]; приписывание иноязычным словам морфологических свойств русских слов [Санников 1999; Якоба [http](http://)]; невежественное осмысление иностранных имён собственных [Санников 1999].

Отличное знание литературного языка предоставляет большие возможности для создания морфологической игры путём изменения нормативных морфем:

*Выставка Пабло / Большая толпа была / Даже кривой и даже косою
/ должен / повосторгаться / художником / Пикассою (С.Гринберг);*

обыгрывания отсутствия того или иного члена парадигмы [Санников 1999]: *едя мороженое*; или образования от слов не свойственных им грамматических категорий (падежа, степени сравнения и т.п.) [Санников 1999; Ильясова 2013]: *карамельнее*. ЯИ на морфологическом уровне самая редкая. Это достаточно сложный вид ЯИ, требующий от её создателя хорошего знания внутренней структуры словоформы, например, части слова могут осмысляться по-новому:

У всех Бе да Ме, а у нас Ме-Бе-ль!

Словообразовательный уровень языка

Самыми распространёнными средствами создания словообразовательной игры являются образования по конкретному образцу [Земская 2009], или «предсказамус-приём» [Ильясова 2013]; построение слов с вымышленными корнями [Земская 2009]; «словообразовательный куст» (набор производных от какого-то слова) [Земская 2009]; игровая суффиксация [Санников 1999; Костомаров 1999; Бутакова 2013] и префиксация [Санников 1999; Земская 2007; Костомаров 1999]; использование аффиксов для графической имитации иноязычности [Санников 2005; Бутакова 2013];

обыгрывание архаичных аффиксов [Санников 1999; Рыжков 2009]; создание окказиональных агентивных и отвлеченных существительных [Земская 2007, 2009; Ильясова 2013; Санников 1999], прилагательных [Санников 1999; Ильясова 2013], глаголов [Санников 1999; Ильясова 2013; Рыжков 2009], причастий [Санников 1999; Ильясова 2009], наречий и междометий; игры с уменьшительными производными [Земская 2007]; контаминация (соединение двух слов или частей слов) [Земская 2009; Санников 1999; Куманицина 2005; Костомаров 1999; Ильясова 2013]; «народная этимология» [Санников 1999; Костомаров 1999]; обыгрывание аббревиации [Якоба [http](http://); Санников 1999; Куманицина 2005]; фокус-покус приём (эхо-конструкция; повтор-отзвучие; эхо-приём) («приём рифмовки созвучных слов, одно из которых является искаженным двойником другого» [Ильясова 2013: 199]) [Земская 2007, 2009; Санников 1999; Ильясова 2013; Рыжков 2009]; «поросычья латынь» (тайный, зашифрованный язык) [Рыжков 2009] и др.

ЯИ на словообразовательном уровне обладает огромным потенциалом для создания окказионализмов, например, каламбурное словообразование [Земская 2007]:

... кассир Диабетов ходил с полузакрытыми глазами и зубрил по бумажке: «Кто великий учитель? Маркс <...> Кто Абрамович? Социал-идиот...» (В.Катаев);

«предсказамус-приём»:

Живо по коням – в погоню за квантами, / Значит, мы – кванталлиристы! (В.Высоцкий);

контаминация: *...в самом главном зале разные огромные бюстры...* (бюсты + люстры) (Н.Лесков); «народная этимология»: *плакон* (плакать + флакон) (Н.Лесков). ЯИ в таких словах строится на соединении двух смыслов, мы бы это назвали «межсмысловой контаминацией». Однако можно выделить и ЯИ с внешней формой слова, например, «словообразовательный куст»:

О, рассмейтесь, смехачи! / О, засмейтесь, смехачи! / Что смеются смехами, что смеяньствуют смеяльно. (В.Хлебников)

или «поросычья латынь»:

УТРАУ АТТНАУ ОВНДАУ? УТРАУ – of course! Suddenly Jane laughed. The boy was saying, “Put that down,” in pig Latin ... (В.Слеары «Fifteen»).

Основой для создания новых слов становятся также аффиксы или другие части слова [Земская 2009]: *Алиса Курамышина. Известный психолог с уже неприличным «дцатилетним» стажем.* (Общественная электрогазета.рф); антропонимы и топонимы [Земская 2007; Ильясова 2013; Куманицина 2005; Санников 1999]: *О, достоевскиймо бегущей тучи! / О, пушкиноты млеющего полдня!* (В.Хлебников).

Лексический уровень языка

К лексическим средствам, участвующим в создании ЯИ, относятся обыгрывание значений полисемантических слов [Санников 1999; Ильясова

2013; Швецов 2009]; использование абсолютных омонимов [Санников 1999; Ильясова 2013; Швецов 2009]; обыгрывание омографов [Санников 1999; Ильясова 2013; Швецов 2009] и омофонов [Санников 1999]; межъязыковая омофония [Ильясова 2013]; обыгрывание омоформ [Санников 1999; Ильясова 2013; Швецов 2009]; паронимия [Санников 1999; Санников 2005; Земская 2009; Ильясова 2013; Швецов 2009]; обыгрывание фразеологизмов [Санников 1999; Санников 2008; Рыжков 2009; Ильясова 2013; Швецов 2009; Кухаренко 1986]; перифраз [Санников 1999]; необычные сравнительные конструкции; употребление метафоры или метонимии, обыгрывание иноязычных слов [Санников 1999; Костомаров 1999; Рябкова 2009], в частности, латыни [Санников 2005]; употребление агнонимов [Рыжков 2009]; игровая расшифровка аббревиатур [Ильясова 2013; Рыжков 2009]; обыгрывание прецедентных феноменов [Ильясова 2013; Якоба http; Швецов 2009], в том числе пословиц и поговорок, идиом, речевых штампов, афоризмов, крылатых выражений [Санников 1999, 2005; Ильясова 2013; Якоба http; Швецов 2009], неточной цитации [Санников 1999, 2005; Рябкова 2009] и др.

Лексическая игра, на наш взгляд, является самой содержательной. Представляя два смысловых плана, она требует от реципиента большего умственного напряжения, по сравнению с ЯИ на других языковых уровнях. В примере:

For drink, we took some wonderful sticky concoction of Harris's, which you mixed with water and called lemonade, plenty of tea, and a bottle of whisky, in case, as George said, we got upset. (J.K. Jerome)

– перед нами многозначное слово *get upset*, которое может быть понято двояко: “опрокинуться (в лодке)” и “расстроиться”. Для актуализации ЯИ в отрывке:

As for the hen it scuttled, screaming, every way at once... In less than forty seconds there were nine people in that room, all trying to kick one dog... But it did not discourage him [the dog]. Everything has to be paid for, he evidently argued, even a pig and chicken hunt; and, on the whole, the game was worth it. (J.K. Jerome)

реципиент должен знать о существовании у слова *game* (“игра”) полного омонима *game* (“дичь”).

Интересной представляется ЯИ, основанная на омофонии, которая может быть обнаружена только при проговаривании омофона про себя или вслух:

There will be some steep hills for us to negotiate; I guess we shall want a good brake. (J.K. Jerome)

– перед нами омофоны *brake* – “тормоз” и *break* – “перерыв”, “остановка”. Межъязыковые омофоны в нашей картотеке примеров представляют собой имя собственное на одном языке и имя нарицательное на другом языке, например: *Там, где ступала Noga* (газета Версия, 27.10.14) (*Noga* – название швейцарской фирмы и написанное латинскими буквами

русское слово «нога» (часть тела). Мы встретили большое количество примеров с ЯИ, образованной с помощью паронимов: *Лариса Рубальская – женщина, которая поэт* (надпись на афише) – в этом примере перед нами паронимическая пара: *поэт* и *поёт*. В следующем примере: *Пров ел плов. Филат ел салат. Устин ел галантин.* (Л.Филатов) – сталкиваются производные от паронимичных основ. В таком виде ЯИ, как разложение фразеологического оборота, например:

LADY CAROLINE: Victoria Stratton? I remember her perfectly. A silly, fair-haired woman with no chin. / MRS ALLONBY: Ah, Ernest has a chin. He has a very strong chin, a square chin. Ernest's chin is far too square.
(O.Wilde)

– происходит переосмысление этого оборота (*with no chin* (“без силы воли”)) и его разложение, в результате чего составляющие фразеологического оборота начинают трактоваться самостоятельно (на протяжении всего отрывка употребление *chin* в значении “подбородок”). Перифраз мы относим к лексическим средствам создания ЯИ, так как механизм создания ЯИ в нём заключается в введении денотата не путём прямого называния, а с помощью его описания:

*Вот только к самому процессу казни / Я отношусь, понятно, без
приязни. / Заветную тропинку к небесам / Я протопчу уж как-нибудь и
сам!..* (Л.Филатов)

– о смерти говорится не прямо, а метафорично. На лексическом языковом уровне игра осуществляется не только с отдельными словами или словосочетаниями, но и с предложениями и даже целыми фразами, например, обыгрывание прецедентных феноменов, которые в сжатом виде передают информацию о национально-лингво-культурно значимом тексте, личности, событии, ситуации и т.п. В следующих отрывках имеет место обыгрывание таких разновидностей прецедентных феноменов, как пословицы:

Нам с вами предстоит создать еженедельный иллюстрированный советский журнал для массового чтения. Ничего не поделаешь. По нэпу жить – по нэпу и выть!... (В.Катаев) («С волками жить – по-волчьи выть»);

и крылатые выражения:

Ход кумом. Минские переговоры контактной группы по Украине ещё не начались, но Москва на них уже победила (газета Версия, 23.02.15) («ход конём»).

Хотелось бы сказать о таком виде лексической ЯИ, как игровая расшифровка аббревиатур (например, *ЖЭУ – живи элегантно и умеючи*), предполагающей совмещение в сознании реципиента двух толкований аббревиатур: исходной и придуманной. Лексическая ЯИ весьма распространена в художественной литературе, включая большие по объёму произведения.

Синтаксический уровень языка

На синтаксическом языковом уровне выделяются повтор [Санников 1999? 2008]; парцелляция [Санников 1999, 2008; Рыжков 2009; Рябкова 2009; Швецов 2009]; синтаксическая омонимия и компрессия [Санников 1999, 2008]; антитеза [Швецов 2009]; анафора [Ильясова 2013]; эпифора

[Ильясова 2013; Санников 2008]; симплока [Ильясова 2013]; анадиплосис; параллелизм; обыгрывание сегментированных конструкций [Швецов 2009], синтаксической сочетаемости компонентов предложения [Санников 1999; Костомаров 1999], темо-рематической структуры фразы, обращений, порядка слов, вопросительных конструкций [Санников 2008]; нарушение моделей управления слова и согласования [Санников 1999, 2008; Костомаров 1999]; неграмотное совмещение элементов прямой и косвенной речи; обыгрывание приложений; употребление синтаксических контаминаций; хиазм [Ильясова 2013]; зевгма [Кухаренко 1986]; семантически не связанные цепочки и др.

Такое средство, как повтор, встречается на всех уровнях языка, приведём пример с повтором на синтаксическом уровне:

Ты бы себе, Пуделякин, туфли новые купил. Гляди, Пуделякин, у тебя пальцы из обуви наружу выглядывают. Что подумают о тебе, Пуделякин, Западная Европа и Северная Америка? От людей за тебя, Пуделякин, совестно! (В.Катаев).

В следующем примере имеет место парцелляция, предполагающая намеренное расчленение связного отрезка текста на отдельные назывные предложения, однако при синтаксической игре расчленённые предложения могут выполнять функции сказуемого, дополнения, определения или обстоятельства:

И снова. Гулливер. Стоит. Сутулясь. / Плечом. На тучу. Тяжко. Опершись. (П.Г. Антокольский).

В случае с приложениями обыгрывается их нагромождение:

Себя от надоевшей славы спрятав, / В одном из их соединенных штатов, / В глуши и в дебрях чуждых нам систем / Жил-был – известный больше, чем Иуда, / Живое порождение Голливуда – / Артист, шпион, Джеймс Бонд, агент 07. (В.Высоцкий).

Однородные члены предложения могут состоять в совершенно разных смысловых отношениях с одним и тем же многозначным словом, этот приём называется зевгма:

Во тьме кулис, ликуя и скорбя, / Узреть простых чудес чередованье! / Прийти в восторг! Прийти в негодование! / Прийти домой! И там прийти в себя. (Л.Филатов).

Похожий механизм действует и при создании семантически не связанных цепочек:

Сегодня в нашей комплексной бригаде / Прошел слухок о бале-маскараде. / Раздали маски кроликов, / Слонов и алкоголиков, / Назначили все это в зоосаде. (В.Высоцкий).

В статье сделан обзор языковых средств, используемых для образования ЯИ и наиболее многообразно представленных в текстах разного рода. Диапазон средств, участвующих в создании ЯИ, широк. ЯИ может совмещать в себе несколько языковых средств. По количеству средств, используемых для создания ЯИ, языковые уровни расположились в таком порядке, начиная с уровня, на котором больше всего средств: синтаксический,

графический, словообразовательный, лексический, фонетический, морфологический. На всех уровнях ЯИ может осуществляться как только с внешней формой слова, так и с двумя смысловыми планами, реализующимися в результате создания ЯИ. ЯИ расширяет возможности языка, делает его богаче. Задачей нашего дальнейшего исследования является моделирование механизма понимания ЯИ при взаимодействии языковых и неязыковых средств в демотивационных постерах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутакова Е.С. Лингвистическая креативность в томской эргонимии / Е.С. Бутакова // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 3 (131). – С. 146-152.
2. Земская Е.А. Игровое словообразование / Е.А. Земская // Язык в движении: к 70-летию Л.П. Крысина / отв. ред. Е.А. Земская, М.Л. Каленчук. М.: Языки славянской культуры, 2007. – С. 186-193.
3. Земская Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 224 с.
4. Ильясова С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С.В. Ильясова, Л.П. Амири. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 296 с.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.
6. Куманицина Е.И. Феномен языковой игры в СМИ / Е.И. Куманицина // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2005. – № 4. – С. 165-168.
7. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка / В.А. Кухаренко. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
8. Маринова Е.В. Визуальные неологизмы: новая графика «старых» слов / Е.В. Маринова // Вестник ННГУ. Серия: Филология. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005. – Вып. 1 (6). – С. 127-132.
9. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка / Б.Ю. Норман. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 344 с.
10. Попова Т.В. Современные графо-орфографические игры: коммуникативные удаchi и неудачи (на материале графикатов русского языка рубежа XX-XXI в.в.) / Т.В. Попова // Лингвистика креатива–2: Коллект. монография / под общ. ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – С. 199-233.
11. Рыжков М.С. Людемы интернет-дискурса / М.С. Рыжков // Вестник Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия: Лингвистика. 2009. – № 6. – С. 338-345.
12. Рябкова Н.И. Языковая игра в рекламном тексте / Н.И. Рябкова // Культура и сервис: взаимодействие, инновации, подготовка кадров: Мат-лы 1 межрегион. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во СПб ГУСЭ, 2009. – С. 137-140.
13. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 542 с.
14. Санников В.З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры / В.З. Санников // Вопросы языкознания. – 2005. – №4. – С. 3-20.
15. Санников В.З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве / В.З. Санников. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 624 с.
16. Швецов И.В. Игра в рекламе: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Реклама» / И.В. Швецов, Ю.С. Вегенер. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 159 с.
17. Якоба И.А. Языковая игра в интернет-коммуникации [Электронный ресурс] / И.А. Якоба. – URL: <http://gisap.eu/node/7617#comment-7844> (дата обращения: 15.02.2015).

LINGUISTIC MEANS USED IN PRODUCING LANGUAGE GAME

O.A. Victorova

Tver State University, Tver

The article classifies linguistic means employed in creating language game on linguistic levels. The linguistic means are illustrated with examples extracted from texts with different structures.

Key words: language game, linguistic means, linguistic levels.

Об авторе:

ВИКТОРОВА Олеся Александровна – аспирант кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* olesia.viktorova@gmail.com.

УДК 81'373.46:811.111

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ.

О.П. Демьянова

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются особенности функционирования лексики английского научно-технического подязыка. Прослеживается её функционально-стилистическое расслоение не только на уровне синтагматических связей в тексте, но и на уровне связей внутри сложных терминологических номинативных единиц.

Ключевые слова: стратификация, лексика, термин, словосочетание-термин, технический, текст, функционально-стилистический, системный.

В условиях научно-технического и информационного прогресса наиболее динамично проявляет себя лексико-семантическая система языка. Здесь рассматриваются особенности функционирования лексики английского подязыка науки и техники, её стратификация в технических текстах в целом, а также на уровне номинативных единиц – терминов, точно и строго передающих содержание понятий определенной области на основе общественно-закрепленного опыта. Непосредственно с этим связана и проблема определения центральной единицы наиболее информативной для специалиста – термина.

В данной работе термин определяется как двусторонний языковой знак ономазиологически и семасиологически целостный, выступающий как в качестве отдельного слова, так и словосочетания, являющийся носителем элементарной специализированной информации, зафиксированной в виде отдельного научного (технического, производственного) понятия, функционирующего в определённой области знания или деятельности. В бурно

УДК- 378.4.811.111

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА

С.В. Лукомская, А.В. Резниченко

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья посвящена рассмотрению стратегий, принципов, методов и приемов формирования основ межкультурной коммуникации в учебно-воспитательном процессе в вузе средствами иностранного языка на неязыковых факультетах.

Ключевые слова: стратегии, межкультурная коммуникация, принципы, коммуникативный подход, коммуникативная цель, метод, прием.

Процессы глобализации вносят изменения в общественную жизнь России, которая входит в мировое сообщество, присоединившись в области развития образования к требованиям Болонского процесса. Такие изменения делают иностранные языки необходимыми и востребованными и вызывают усиленный интерес к их изучению, в особенности английского языка. Иностранные языки необходимы сегодня функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран. Сейчас специалисты, владеющие иностранным языком, находятся в приоритете. Иноязычная компетенция зачастую является одним из основных критериев отбора при профессиональном трудоустройстве и необходимым условием для успешной карьеры.

Практическое применение иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации – основная задача, которая ставится перед преподавателями иностранного языка вуза на современном этапе и отражена в требованиях федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения.

Основной принцип обучения иностранному языку в таком контексте должен базироваться на «научном обосновании и разработке метода обучения языку как средству общения между профессионалами, но обязательно в сочетании с культурой, экономикой, правом, прикладной математикой, разными отраслями науки - с теми сферами, которые требуют применения иностранных языков» [Тер-Минасова 2000: 25].

В условиях непосредственных деловых иноязычных контактов умение общаться на иностранном языке, особенно в устной форме, становится необходимым условием образования современного специалиста и является одним из важнейших элементов, определяющих его ценность [Любанец [http](http://)].

В этой связи межкультурная коммуникация – это одно из актуальных направлений поликультурного образования студентов средствами родного и иностранного языков.

Среди научных работ, посвященных проблемам межкультурной коммуникации и связанных с вопросами образования, можно отметить работы таких авторов, как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Т.В. Писанова, В.В. Сафонова, Е.Ф. Тарасов, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, Т.К. Цветкова, М. Вуган, G. Neuner и др.

Рассмотрению различных аспектов формирования межкультурной коммуникации посвящены исследования Н.Д. Арутюновой, Т.Н. Астафуровой, В.В. Дементьева, И.А. Зимней, Н.К. Иконниковой, И.Э. Клюканова, В.А. Масловой, Е.И. Пассова, Н.Л. Шамне и др.

Отечественные исследователи, в частности, И.И. Халеева, определяют межкультурную коммуникацию как «совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению» [Халеева 1989: 51].

Классическое определение дано в книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура», где межкультурная коммуникация понимается как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [Верещагин 1990: 26].

А. П. Садохин, автор многих работ по проблеме межкультурной коммуникации, дает следующее определение: «В самом общем виде межкультурной коммуникацией называются разнообразные формы взаимодействия индивидов, групп или организаций, принадлежащих к различным культурам» [Садохин 2008: 156].

В более поздних исследованиях межкультурная коммуникация определяется как социально обусловленное взаимодействие партнеров разных национальных культур, в ходе которого в соответствии с определенными нормами происходит обмен информацией, образами сознания, образцами культуры, деятельностью и достигается взаимопонимание [Шпак 2011].

Таким образом, межкультурная коммуникация представляет собой разнообразные формы общения людей - представителей различных культур, что предполагает непосредственные контакты между людьми и их общностями и опосредованные формы коммуникации, включающие:

- язык;
- речь;
- письменность,
- электронную коммуникацию.

Любое языковое образование способствует формированию языковой личности, а при обучении иностранным языкам – вторичной языковой личности как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации, а именно, речь идет о способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Данную способность назы-

вают межкультурной компетенцией [Гальскова 2004: 72].

Рассмотрим, формирование каких основных компетенций заложено в ФГОС ВПО нового поколения.

Так, в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [ФГОС ВПО 2010] по различным направлениям подготовки (уровень бакалавриата) определены требования к результатам освоения программ бакалавриата и определены основные компетенции, которые должны быть сформированы в результате освоения программы бакалавриата у выпускника. Это общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Например, в области изучения иностранного языка выпускники должны обладать

- способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- способностью работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);
- способностью воспитывать у учеников социально-личностные качества: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность (ОПК-4).

На следующем этапе обучения, в магистратуре, обучаемые должны

- обладать способностью свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК-3).

Как видно из вышеуказанных компетенций ключевыми терминами являются: *межличностное, межкультурное взаимодействие, коммуникативность, деловое общение.*

Изучение новой концепции модернизации образования и содержания обучения иностранным языкам приводит к необходимости усвоения и таких понятий, как, «межкультурная компетенция», «коммуникативная компетенция», «межкультурная коммуникативная компетенция».

Рассмотрим какое содержание вкладывают разные исследователи в эти понятия.

Межкультурная компетенция – способность использовать ИЯ в соответствии с нормами коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и с иной национальной языковой картиной мира. Другими словами, межкультурная компетенция – это способность и готовность принимать участие в диалоге культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров [Гальскова [http](#)].

Межкультурная компетенция является образовательной компетенцией при изучении иностранного языка и иноязычной культуры, а объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции является процесс общения представителей различных культур [Муратов

http].

С нашей точки зрения, Н.Т. Гальскова и З.Н. Никитенко дают наиболее полное комплексное определение этого понятия.

Под *коммуникативной компетенцией* как интегрированной целью обучения иностранному языку следует понимать иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом процессах [Щеглова http].

Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез «понятие *коммуникативной компетенции* или способности к речевому общению в значительной мере обогащается данными деятельностных теорий (теория речевых актов, область дискурсивного анализа). В соответствии с ними процесс общения трактуется не только как передача и прием информации, но и регулирование отношений между партнерами», что делает характер общения метакоммуникативным [Гальскова 2004: 93].

Рассмотрим некоторые стратегии, которые можно использовать для реализации поставленных задач в практической деятельности на неязыковых факультетах вуза.

Как отмечает С.Г.Тер-Минасова, «каждый урок иностранного языка - это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово, отражает иностранный мир и иностранную культуру; за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же *иностранным*, если слово иностранное) представление о мире» [Тер-Минасова 2000: 24.].

Для осуществления успешной профессиональной деятельности преподаватель сам должен:

- овладеть современной теорией и практикой обучения иностранному языку, знать конечные цели обучения;
- владеть эффективными методами и приемами обучения всем аспектам языка;
- активно внедрять в учебный процесс современные учебники, которые учат живому иностранному языку, межкультурной коммуникации; овладеть методикой работы с ними;
- использовать интерактивные методы обучения (ролевые и деловые игры, компьютерные технологии, презентации, виртуальные конференции, заседания «круглого стола», форумы и т.п.

Основные стратегии формирования основ межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах могут строиться с опорой на следующие принципы:

- функционального изучения языка для применения в различных сферах жизни: в повседневном общении, в профессиональной сфере, культуре и т.п.;
- изучения и обобщения практического и теоретического опыта эффективного преподавания иностранного языка в учебном процессе;

- обучения языку как средству общения в профессиональной сфере в сочетании с культурой, разными отраслями науки, с теми сферами, где требуется применение иностранного языка;
- изучения языка в тесной связи с миром изучаемого языка, на фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках;
- осознания своей идентичности и поликультурного, многоязычного «ландшафта России»; толерантного, внимательного, уважительного отношения к национальным языкам и культурам России и др.

С практической точки зрения преподаватель может активно использовать следующие методы и приемы:

- четкая постановка целей каждого занятия для достижения общей коммуникативной цели обучения;
- осуществление активного взаимодействия всех студентов группы в процессе общения;
- побуждение каждого студента к использованию различных способов передачи своей мысли средствами иностранного языка;
- расширение коммуникативной компетенции каждого участника коммуникации в процессе общения с другими участниками;
- анализ своей роли в обучении: быть ненавязчивым наставником, собеседником, партнером; уделять больше внимания групповым формам обучения;
- регулярное проведение тестирования и обсуждения достижений студентов на практических занятиях.

Отбор содержания обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации зависит от профиля подготовки студентов.

Для формирования основ межкультурной коммуникации можно рекомендовать следующие интерактивные методы обучения, эффективно используемые нами в коммуникативном подходе:

- творческая, проектная деятельность студентов;
- дискуссии;
- коммуникативные и ролевые игры;
- театрализации;
- виртуальные экскурсии;
- презентации;
- конференции и др.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что использование таких стратегий построения учебно-воспитательного процесса в вузе с учетом профиля подготовки студентов, отбора интерактивных методов обучения способствует обучению языку как реальному и полноценному средству общения, эффективному формированию основ межкультурной коммуникации средствами иностранного языка на неязыковых факульте-

тах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд. перераб. и дополн. – М.: Русский язык. 1990. – 120 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Метод. пособие [Электронный ресурс] / Н.Д.Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – URL: <http://all-sci.net/metodiki-obucheniya...kompetentsiya>
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Любанец И.И. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков на современном этапе [Электронный ресурс] / И.И.Любанец, О.Н.Петрунина. – URL: <http://nauka-rastudent.ru/5/1355/>
5. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции [Электронный ресурс] // Интернет- журнал «Эйдос» – 2005. – 23 мая / А.Ю.Муратов. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0523.htm>.
6. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации / А.П.Садохин // Общественные науки и современность. – 2008. – №3. – С.156. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/10/20/1214791093/Sadohin.pdf>
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С.Г.Тер-Минасова // Слово/Slovo. – М., 2000. – С.25. – URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf>
8. Федеральные ГОС ВПО третьего поколения. Постановление Правительства РФ от 3 июня 2013 г. № 466 // Собрание законодательства РФ. – 2013. – № 23. – Ст. 2923. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата). Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2010 г. № 234 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура (квалификация (степень) «магистр»)»
9. Шпак Е. В. Формирование межкультурной коммуникации студентов туристского вуза (на примере преподавания иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Е. В. Шпак; Московский гос. обл. социально-гум. ин-т. – Рязань [б.и.], 2011. –20 с. – На правах рукоп.
10. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – №4 (9). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam>

STRATEGIES OF FORMING THE BASICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF UNIVERSITIES

S.V. Lukomsкая, A.V. Reznichenko

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article is devoted to consideration of strategies, principles, methods and techniques for shaping the foundations of intercultural communication in the educational process in the University by means of a foreign language at non-linguistic faculties.

Key words: *strategies, intercultural communication, communicative approach, principles, communicative purpose, method, technique.*

Об авторах:

ЛУКОМСКАЯ Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail:* sv_lukomskaya@mail.ru.

РЕЗНИЧЕНКО Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail:* reznichenko2005@yandex.ru.

УДК 811.111

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

И.В. Маркова

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров

В статье описывается компонентный состав образовательной среды неязыкового вуза; определяются основные требования к учебнику иностранного языка как главному средству обучения в рамках предметного компонента данной образовательной среды.

Ключевые слова: *неязыковой вуз, образовательная среда, субъект, средства обучения, учебник иностранного языка.*

Понятие «среда» стало активно использоваться в российской педагогике П.П. Блонским, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким и в психологии – Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним и др. Позднее в научный обиход было введено понятие «образовательная среда», определяемое в настоящее время как «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможности для развития имеющихся потенциалов и личностных особенностей субъектов, которые взаимодействуют в этой образовательной среде» [Виневская 2013: 12-13].

В этой связи особого внимания заслуживает подход В.А. Ясвина, согласно которому взаимодействие субъектов и образовательной среды может быть представлено четырехкомпонентной моделью:

- 1) субъекты образовательного процесса;
- 2) социальный компонент образовательной среды;
- 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды;
- 4) технологический (или психодидактический) компонент [Ясвин 2001: 172].

УДК 802.0–07

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В
КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

О.В. Зимина, И.С. Шильникова

Иркутский государственный университет, Иркутск

В статье рассматривается структура и содержание государственного квалификационного экзамена для выпускников, обучающихся по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в контексте международных экзаменов по английскому языку. В статье также приводятся критерии оценки коммуникативной и переводческой компетенций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, переводческая компетенция, государственный экзамен, переводчик в сфере профессиональной коммуникации, дополнительное профессиональное образование.

С 1993 года Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета ведет подготовку дипломированных специалистов по специальности «Коммерция», «Маркетинг», «Товароведение и экспертиза товаров», а с 2012 года – бакалавров по направлению «Торговое дело», «Экономика», «Товароведение». Параллельно с основной специальностью/направлением действует программа дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», по окончании которой специалисты и бакалавры становятся дипломированными переводчиками.

По основному направлению/специальности выпускники могут работать в системе рыночных взаимоотношений, в различных сферах предпринимательской деятельности (производственной, торговой, банковской, страховой, социальной), в организациях и на предприятиях оптовой и розничной торговли, в сфере туризма, на промышленных предприятиях, специалистами по внешнеэкономической деятельности. Товаровед-эксперт может работать на предприятиях пищевой и перерабатывающей промышленности, в государственных органах надзора за качеством товаров, на предприятиях оптовой и розничной торговли, консультантом по вопросам, связанным с защитой прав потребителей [Направления... <http>].

В МИЭЛ ИГУ существует стабильный спрос на языковые стажировки в зарубежных учебных заведениях. Так, в МИЭЛ действуют совместные образовательные программы с университетами КНР, Республики Корея, Японией, Германией, Францией, США. Отдельного внимания заслуживает программа Савойского университета (Франция, город Шамбери), которая начала действовать с 2014 года. В рамках данной программы студенты получают возможность прохождения семестрового или годовичного курса обучения по специальности «Прикладные иностранные языки: торговля и

бизнес». Программа готовит специалистов, способных работать в частных или государственных организациях, ориентированных на международную деятельность [Арзаев [http](#)]. Причем участвовать в этой программе могут не только студенты, изучающие французский язык в качестве первого иностранного языка, но и те, кто изучает английский. Непременным условием поступления на данную программу является наличие международных языковых сертификатов по английскому (уровень B1 согласно европейской шкале языковых компетенций) и французскому языкам (уровень A2 или B2 в зависимости от специфики программы).

В данном контексте существенно возрастает интерес к международным экзаменам по английскому языку и возникает необходимость задуматься над способами интеграции международной практики оценки уровня владения иностранным языком в существующую практику проведения итогового государственного экзамена среди выпускников-будущих переводчиков.

Цель данной статьи – поделиться опытом организации и проведения итогового государственного экзамена для выпускников программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Международном институте экономики и лингвистики Иркутского государственного университета с учетом формата международных экзаменов по английскому языку.

Итоговый государственный экзамен для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» проводится в соответствии с положениями Программы подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации [Мусницкая 1999].

Целью итогового государственного экзамена по практическому курсу профессионального перевода является установление уровня общей (коммуникативной) и профессиональной (переводческой) компетенции выпускников, обучающихся по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

К итоговому государственному экзамену допускаются студенты, завершившие полный курс обучения и успешно прошедшие все предшествующие аттестационные испытания, предусмотренные учебным планом. В период подготовки к государственному экзамену студенты должны посетить необходимые консультации, ознакомиться с Положениями о содержании и порядке проведения итогового государственного экзамена, а также пройти пробное тестирование.

Основными требованиями к уровню подготовки выпускников, обучающихся по программе дополнительного профессионального образования для получения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» являются владение английским языком не ниже уровня Upper Intermediate (пороговый продвинутый уровень) или уровень B2 согласно шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR). Кроме этого, выпускник должен обладать общей и переводче-

ской компетенцией, соответствующей программным требованиям и обеспечивающей его успешную профессиональную деятельность. В рамках итогового государственного экзамена проводится оценка соответствия уровня подготовки выпускников следующим требованиям:

1.1. В области аудирования выпускники должны понимать диалогическую и монологическую речь профессионально-ориентированной тематики с эксплицитно и имплицитно выраженным отношением говорящих; понимать тексты информационно-аналитического характера (новости, презентации, переговоры, встречи, передачи, дискуссии).

1.2. В области письма выпускники должны владеть способами адекватной передачи на английский язык и обратно основных частей речи и синтаксических конструкций, уметь применять грамматические трансформации и переводить конструкции, не имеющие прямого соответствия в русском языке; уметь передавать соотношение между структурами предложения в языках аналитического и синтетического строя, соотношение личных, неопределенно-личных, безличных и пассивных конструкций в английском и русском языках; уметь употреблять и переводить инфинитивные конструкции, причастные и герундиальные обороты; уметь использовать средства выделения членов предложения в английском и русском языках, передавать соотношение слов-коннекторов синтаксической связи в предложении; уметь передавать модальность в переводе. В области лексики выпускники должны уметь толковать основные понятия, относящиеся к специальным сферам профессиональной деятельности; владеть терминологией основной сферы профессиональной деятельности, способами и приемами достижения адекватной эквивалентности при переводе лексических единиц; владеть основными видами лексических трансформаций, приемом смыслового развития (перефразирования/ синонимии), приемом антонимичного перевода; уметь передавать имена собственные, географические названия, названия учреждений, фирм, периодических изданий; уметь переводить неологизмы, интернациональную и псевдоинтернациональную лексику («ложные друзья переводчика»); уметь составлять тематический словарь.

1.3. В области языковой медиации выпускники должны продемонстрировать умение адекватно передавать коммуникативно-функциональное содержание исходного материала равноценными средствами переводящего языка; умение выбирать из множества перефразирующих друг друга высказываний переводческое решение, наиболее приемлемое с точки зрения нормативных, стилистических и узуальных параметров высказывания.

1.4. В области письменного перевода выпускники должны уметь осуществлять предпереводческий анализ текста, определять цель перевода, характер его рецепторов и тип переводимого текста; уметь выбирать общую стратегию перевода с учетом его цели и типа оригинала; уметь

использовать основные способы и приемы достижения смысловой, стилистической адекватности; уметь правильно оформлять текст перевода в соответствии с нормами и узусом, типологией текстов на языке перевода; уметь профессионально пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации.

Процедура проведения итогового государственного экзамена предусматривает письменное тестирование, которое состоит из двух частей: ENGLISH IN USE (практическое использование языка) и TRANSLATION (перевод). Первая часть предполагает выполнение письменного теста в формате международного экзамена и содержит задания, контролирующую сформированность умений в области аудирования, а также лексико-грамматические навыки и, следовательно, состоит из двух заданий:

1. Задание на восприятие и проверку понимания услышанного текста;
2. Задание на нахождение лишнего слова в контексте и задание на словообразование.

Выбор данного формата заданий сделан на основе анализа структуры и содержания международных экзаменов по английскому языку, в частности, кембриджской экзаменационной системы FCE (Cambridge for First Certificate), CAE (Certificate in Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency in English) и кембриджской системы экзаменов для оценки уровня владения деловым английским BEC Vantage (Business English Certificate).

Задание на аудирование в письменной части итогового государственного экзамена предусматривает двукратное восприятие аутентичного текста экономической тематики звучанием 3-5 минут в виде монолога (презентация, лекция, сообщение на автоответчике, и пр.) или диалога (беседа, дискуссия, обсуждение, интервью, телефонный разговор и т.д.). Задание нацелено на контроль селективного понимания информации, содержащейся в звучащем тексте. Контролирующее задание представлено в форме таблицы или предложений с пропусками, которые необходимо заполнить, например:

Answer phone Message	
To:	Katy Russell in 1) _____
From:	Mike Ponti from 2) _____
Date:	12/05/13

Время, отведенное на выполнение задания – 20 минут. Каждый правильно заполненный пропуск оценивается в 1 балл. За ошибки в написании или форме слова вычитается 0,5 балла от каждого набранного балла. Общая сумма баллов за задание на аудирование – 15 баллов.

Задание на нахождение лишнего слова в контексте и задание на словообразование. Тестируемому предлагается связный текст профессионально-ориентированной тематики, в котором заведомо допущены грамматические ошибки. Исправить эти ошибки можно, вычеркнув лишнее слово в строке. Некоторые строки не содержат ошибок, напр.:

1	Smart business travelers today are staying at the airport to do business.
2	Rather than waste of time in traffic as they try to reach city centre venues, business

Задание контролирует уровень сформированности грамматических навыков, а также умение студента ориентироваться в синтаксической структуре предложения, видеть и понимать логическую связность текста, что крайне важно для специалиста-переводчика.

За каждый правильный ответ (одна строка текста) студент получает 1 балл; общая сумма баллов за данное задание составляет 13 баллов.

Задание на словообразование состоит из связного текста с пропусками. Пропуски необходимо заполнить словами, образованными из исходных, вынесенных за рамки текста лексических единиц. Тестируемый должен либо использовать всевозможные словообразовательные элементы: аффиксацию, префиксацию, конверсию или словосложение, либо изменить грамматическую форму слова, например:

The Royal Beach Resort is one of Saudi Arabia's 1)	NEW
and most 2) hotels in a fiercely	LUXURY
3) market	COMPETE

Целью данного формата задания является контроль сформированности лексико-грамматических (словообразовательных) навыков, т.е. владение словообразовательными способами семантизации лексических единиц, которые служат важнейшим источником потенциального словаря будущего переводчика. Также задание нацелено на контроль умения студента-будущего переводчика ориентироваться в структуре предложения и целого текста, опираться на контекст.

Задание на словообразование содержит 12 пропусков, за каждый из которых предусматривается 1 балл. За каждую ошибку в написании слова снимается 0,5 балла. Таким образом, максимальная сумма баллов за задание на словообразование равняется 12. Общая сумма баллов, предусмотренная за задание на нахождение лишнего слова в контексте и задание на словообразование – 25 баллов. Максимальное количество баллов в первой части письменного теста USE OF ENGLISH – 40 баллов. Время выполнения заданий на словообразование и нахождение лишнего слова – 30 минут.

Вторая часть итогового государственного экзамена состоит из двух заданий на перевод: перевод с английского на русский язык аутентичного текста профессионально-ориентированной тематики общим объемом 1500 печатных знаков; и перевод с русского на английский текста делового письма (письмо-запрос, письмо-рекламация, сопроводительное письмо и др.) общим объемом 1200 печатных знаков. Тексты для перевода распределяются в индивидуальном порядке. Студентам запрещено пользоваться словарями в ходе проведения экзамена. Время, отводимое на выполнение каждого перевода – 45 минут. Общая продолжительность письменного теста – 2 часа 10 минут.

Каждое задание письменного тестирования оценивается отдельно; общая оценка выставляется исходя из полученных баллов по всем частям

теста. Проверка письменных тестов осуществляется по следующим критериям.

Каждый вид перевода оценивается в 30 баллов в случае, если точно и полно передается исходное содержание текста, его фрагментов и предложений; подобраны адекватные средства языкового выражения для воспроизведения содержания текста; дается правильный перевод грамматических конструкций. Переводческие ошибки снижают оценку на соответствующее количество баллов:

- смысловая ошибка (полное искажение смысла исходного предложения) – 3 балла;
- смысловая неточность (немотивированное опущение или добавление информации, не искажающее полностью смысла исходного предложения) – 2 балла;
- стилистическая погрешность (неудачный выбор переводческого решения, нарушающий стилистические нормы переводящего языка, но не искажающий передаваемую информацию) – 1 балл;
- трансформационная ошибка (неуместное использование переводческого приема, отказ от переводческой трансформации там, где это необходимо) – 0,5 балла.

Языковые ошибки:

- лексическая ошибка (неправильная передача значения слова), не повлекшая за собой искажение смысла исходного материала – 0,5 балла; повлекшая искажение смысла – 1 балл;
- грамматическая ошибка (нарушение грамматических норм языка перевода), не повлекшая за собой искажение смысла исходного материала – 0,5 балла; повлекшая искажение смысла – 1 балл;
- орфографическая ошибка – 0,5 балла;
- пунктуационная ошибка (нарушение правил использования пунктуационных знаков языка перевода) – 0,5 балла.

Минимальное количество баллов, которые необходимо набрать для успешной сдачи теста – 50 (из 100 возможных), что соответствует оценке «удовлетворительно». Ниже приводится шкала перевода баллов в пятибалльную систему оценок: 50 – 65 баллов – оценка «удовлетворительно», 66 – 80 баллов – оценка «хорошо», 81 – 100 баллов – оценка «отлично»

Проверка осуществляется по ключам, предложенным составителями тестов. Проверку письменных тестов осуществляет Государственная экзаменационная комиссия, утвержденная приказом ректора. Также действует апелляционная комиссия для решения спорных вопросов, связанных с оценкой письменных работ. Экзаменационная оценка объявляется на следующий рабочий день после проведения экзамена.

Поскольку первая часть государственного экзамена коррелирует с форматом международных экзаменов, то студенты, имеющие сертификат о

сдаче любого международного экзамена по английскому языку, соответствующего уровню В2, освобождаются от первой части итогового государственного экзамена и выполняют только письменные переводы.

Статистические данные за последние два года свидетельствуют о значительном всплеске числа сдающих международные экзамены по английскому языку. Так, за 2014-2015 учебный год число сдающих международные экзамены выросло в два с лишним раза с 16 человек в 2013-2014 году до 41 человека по данным начала 2015 года. Среди наиболее популярных международных экзаменов по английскому языку остаются PTE (Pearson Test of English) и IELTS. Следует также отметить, что увеличилось число студентов, сдающих международный экзамен повторно, переходя от начального уровня владения языком к более продвинутому. Одновременно с этим, выросло и число студентов, успешно сдающих государственный экзамен по английскому языку примерно на 25% по сравнению с прошлыми годами. Представляется, что немаловажную роль в укреплении мотивации студентов к сдаче международных экзаменов по языку, а также более высокие баллы, полученные в ходе государственного экзамена, сыграло применение формата международных экзаменов в итоговых аттестационных испытаниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзаев М. Учеба во Франции и два диплома: [Электронный ресурс] / М. Арзаев. Иркутск: Иркут. гос. ун-т. 2014. URL: <http://isu.ru/ru/news/newsitem.html?action=show&id=1192> (Дата обращения: 22.02.2015).
2. Мусницкая Е.В. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации / Е.В. Мусницкая [и др.]. – М.: Московск. гос. лингв. ун-т, 1999. – 26 с.
3. Направления обучения: [Электронный ресурс] // ФГБОУ ВПО ИГУ, Международный институт экономики и лингвистики. – URL: <http://www.id.isu.ru/spec/com.php> (Дата обращения: 22.02.2015)

THE ROLE OF ENGLISH LANGUAGE INTERNATIONAL EXAMINATIONS IN ASSESSING COMMUNICATIVE AND TRANSLATING COMPETENCIES

O.V. Zimina, I.S. Shilnikova

Irkutsk State University, Irkutsk

The article deals with the English Language State Examination in professionally-oriented translation as part of further vocational education. The authors attempt to show the correlation between the final written test and international examinations in the English language. The article analyses the assessment criteria of communicative and translator competence.

Key words: English language international examinations, communicative competence, translator competence, state examination, translation in the professional field, further vocational education.

Об авторах:

ЗИМИНА Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры ев-

ропейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail*: Zimina76@yandex.ru

ШИЛЬНИКОВА Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail*: 19irina76@mail.ru

УДК 378.47: 316.77

**ПРИНЦИПЫ
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
И ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

А.Г. Карипиди

Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар

В статье рассматриваются принципы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) – обучения неязыковому предмету на неродном (иностранном) языке. Предлагается примерная учебная стратегия внедрения методики CLIL в неязыковом вузе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, предметно-языковое интегрированное обучение, глобализация.

Модернизация системы образования в России в последние годы стремительно набирает обороты. В большей степени этому способствуют процессы интеграции и глобализации, которые на сегодняшний день признаются фундаментальной основой развития мирового глобального пространства.

Понятие «глобальной деревни» уже не одно десятилетие будоражит умы как ученых, так и простых обывателей. И хотя используется этот термин, введенный Маршаллом Маклюэном в 60-х годах в книге «Понимание медиа: внешние расширения человека» [McLuhan 1964], преимущественно в метафорическом смысле, основная идея не изменилась: мир посредством социально-культурного прогресса движется к принципиально новому устройству общества, в котором появляется новая «глобальная» социологическая структура и нивелируются границы между культурами и языками.

Как комплекс взаимодействий на различных уровнях глобализация подразумевает интенсификацию контактов между культурами и социумами в области экономики, политики, культуры. Глобализация подразумевает некую социально-культурную открытость и создание глобального коммуникационного пространства. Глобализация обозначает как единство мира, так и его дифференциацию – признание уникальных черт каждого индивида.

В этой связи современная российская система образования сталкивается с новыми вызовами, которые требуют понимания сущности текущих про-

УДК 802/809-07

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ В ЕВРОПЕЙСКОЙ (НЕМЕЦКОЙ) СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.Д. Аверина

Иркутский государственный университет, Иркутск

В статье проведен анализ существующих тестовых заданий по четырем видам речевой деятельности, указаны критерии оценки знаний в зависимости от цели контроля. Приводится таблица объективной оценки знаний, которая имеет практическое значение в практике обучения и проверки знаний.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, тестирование, контроль, виды речевой деятельности, немецкая система оценки знаний, критерии оценки.

Наиболее частой формой, используемой для проверки знаний владения иностранным языком, является тестирование. Но следует различать понятия: проверка знаний и тестирование. В специальной литературе они трактуются по-разному. Под тестом понимается процедура, которая заставляет испытуемого выполнять определенные действия с целью контроля его коммуникативной способности. Специфическим свойством теста является его лаконичная форма. Весьма оправдано использование двухчасового, одновременно всей группой выполняемого теста вместо утомительной индивидуальной оценки знаний. Но данный способ не подходит для оценки языковой компетенции обучаемого на основе неформального наблюдения и оценки знаний обучаемого учителем. Здесь, скорее всего, подходит понятие оценка знаний; в немецком языке «Bewertung»; в английском «assessment» или «evaluation».

Понятие *оценка знаний* более широкое и включает в себя, как составную часть, так и тестирование, но только лишь для проверки *определенного* усвоенного материала, основываясь при этом на определенных критериях.

Оценка знаний по количеству баллов с использованием закрытого формата заданий (Multiple-Choice), т. е. выбор из множества вариантов, является не *оценкой знаний*, а оцениванием знаний по определенному критерию.

Очень много статей по оценке и тестированию знаний написано на английском языке. основополагающим документом являются «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [Общеввропейские... 2003]. Из вышеназванного документа следует, что тесты являются измерительным инструментом, которые должны удовлетворять определенным критериям качества. Важнейшими критериями должны быть: объективность, точность и валидность. К ним можно отнести и такие критерии, как аутентичность, экономичность. Критерии качества теста зависят от цели его предназначения.

Различают три основных видов теста:

- коммуникативные
- лингвистические
- языковые

Последние ориентированы на языковую внеконтекстуальную компетенцию. Эти грамматические, составленные без языкового и ситуативного контекста коммуникативные тесты заставляют тестируемого воспроизвести определенное языковое действие. Оценка этого действия осуществляется приблизительно на основе рейтинговой шкалы, где определены критерии грамматической корректности и узуальности. Можно осуществлять и аналитическую оценку, например, по количеству ошибок (грамматических, лексических, стилистических, фонетических).

При анализе шкалы оценок коммуникативного теста следует учитывать и тот факт, что обучаемый реализует коммуникативную цель не на основе своих личных потребностей, а ограничен рамками теста, т.е. симулирует коммуникацию, но, с другой стороны, в сфере профессиональной коммуникации задание может быть максимально приближено к реальной жизненной ситуации.

Помимо этого тесты подразделяются на субъективные и объективные. К субъективным относятся сочинения, интервью и перевод. Недостатком этого типа тестов является то, что стратегия избежания ошибок при оценке языковой компетенции возможна лишь условно – субъективно. Оценка субъективных тестов подразделяется на общую и аналитическую. При общей оценке основным критерием является опыт проверяющего и его индивидуальное представление о необходимом результате (это – определенно «5» или «3»). Можно использовать в данном случае тестовые листы, спорные случаи в которых проверяются несколькими экзаменаторами.

При аналитической оценке следует типизировать ошибки и, исходя из этого, давать общую оценку, которая в какой-то мере может также носить субъективный характер. Существуют и определенные формы для обеспечения объективности оценки.

Наиболее известным *объективным лингвистическим тестом* является английский Cloze Test [Grotjan 2006: 60] и по его принципу составленный немецкий C-Test, который состоит из многих кратких текстов, в которых в каждом втором слове отсутствует вторая половина слова. Данный вид теста предельно объективный, проверка его возможна даже компьютером. Эти тесты относятся к так называемым интегрированным тестам, так как с их помощью можно объективно проверять не только изолированные языковые аспекты, но и владение языком в целом.

Важно также различать обучающие и целевые тесты (ориентированные на цель обучения). Задания для таких тестов служат для определения степени владения языком. Примером такого теста в Германии является Test-DaF – (немецкий как иностранный).

Оба этих тесты отличаются высоким уровнем валидности, отвечают

критериям оценки знаний по «Общеввропейским компетенциям», так как они оценивают результаты, определяемые в соответствии с четко выделенными критериями владения иностранным языком.

Языковые тесты используются для определенных целей, ограниченным одним лицом, группой лиц или всей образовательной программой. Применяемые в Германии языковые тесты, таким образом, подразделяются на:

- отборочные тесты или тест на допуск к обучению в немецком университете

- вступительные тесты для определения знаний определенного уровня с целью дальнейшего обучения языку в соответствующей группе.

- для определения конкретной цели обучения (по видам речевой деятельности)

При выборе теста следует ориентироваться на то, что

- конкретно проверяется данным тестом

- насколько точны должны быть результаты тестирования

- достаточны ли рамочные условия (наличие соответствующих технических средств, компетенция проверяющих)

Если целью контроля является независимая от предыдущего занятия общая (промежуточная) диагностика уровня владения языком, то здесь приемлемы Cloze Test, составить который для преподавателя не составит большого труда и дает высокую объективность в оценке знаний и не требует высокой языковой компетенции проверяющего, а также никаких технических средств. Кроме того, этот тип теста успешно коррелируется с четырьмя видами речевой деятельности, включая говорение.

При тестировании четырех видов речевой деятельности необходимо за определенный промежуток времени выполнить максимально большое количество заданий, так как для объективной оценки знаний требуется достаточное количество контролируемого материала.

Задания для всех должны быть одинаковые или равнозначны по сложности выполнения. Такие качества тестируемого, как креативность, общий уровень образованности, логическое мышление не являются предметом оценки языкового теста.

Часто *письмо*, как вид речевой деятельности, проверяется написанием сочинения, но является весьма субъективным способом проверки знаний, как со стороны тестируемого, так и со стороны проверяющего. Поэтому для проверки этого вида речевой деятельности следует тщательно продумывать и детализировать задания. Эти задания должны содержать определенную информацию. В качестве языкового материала могут быть предложены диаграммы, таблицы, статистические данные. Следует обязательно указать объем задания и обязательно апробировать задание, прежде чем предложить его для тестирования.

Для проверки подобного задания в Германии существует определенная система оценки, по которой можно максимально объективно оценить зада-

ния по проверке письма, как одного из вида речевой деятельности [Jung 2006: 227]

1. *Оценивание содержательной части* (указывается в процентном соотношении по следующим параметрам):

оценка	оценка в %	Параметры оценки
отлично	до 98%	очень хорошее содержание, максимально отражает требованию поставленной задачи
хорошо	до 85%	вполне соответствует заданию
удовлетворительно	до 70%	в общих чертах соответствует заданию
достаточно удовлетворительно	до 50%	в общих чертах соответствует заданию, но содержит много неточностей
едва удовлетворительно	до 35%	не соответствует требованиям, но указывает на наличие необходимых начальных знаний
неудовлетворительно	ниже 33%	отсутствие даже начальных знаний

Перед проверкой содержательной части изложения преподаватель должен определить количество ключевых пунктов, которые должны быть обязательно отображены в изложении. Только, исходя из этого, он сможет оперировать параметрами оценки, предложенной в вышеприведенной таблице.

2. *Оценка орфографических и грамматических ошибок* проводится согласно следующему вычислению коэффициента ошибок:

$$\frac{\text{Кол-во ошибок} \times 100}{\text{Кол-во слов}}$$

Кол-во слов

Процентное соотношение ошибок	оценка
до 2%	отлично
до 5%	хорошо
до 9%	удовлетворительно
до 15%	достаточно удовлетворительно
до 20%	едва удовлетворительно
больше 20 %	неудовлетворительно

3. Выводится средняя оценка с учетом приоритетности оценки за наличие грамматических ошибок.

Данная формула, хотя и приблизительно, но все-таки позволяет довольно-таки объективно оценивать письменные задания креативного характера.

Другим распространенным заданием, особенно при проверке владения деловым языком, является трансформация личного письма в деловое, когда предлагается заполнить пропуски в деловом письме, используя информацию из личного письма.

Тест по чтению должен состоять из нескольких профессионально ориентированных аутентичных текстов. Это могут быть специальные, рекламные тексты, вырезки из газетных статей. Традиционно предлагаются зада-

ния на множественность выбора, которые последовательно приведены в тексте, а также текст с пропусками. Выполнение такого задания проверяет одновременно и знание лексико-грамматических структур. Более приемлемой формой является выбор краткого содержания (из множества предложенных), заполнить пропуски в тексте с пробелами или логически восстановить текст, где был переставлен порядок абзацев и предложений.

По *аудированию* задания могут быть самые разнообразные. Наиболее популярным и объективным является задание на заполнение пропусков, т.е. селективное понимание прослушанного сообщения. При проверке знаний на высокий уровень владения иностранным языком предлагается, как правило, написать изложение, оценка которого осуществляется довольно-таки объективно по выше приведенной таблице параметров оценки письменных заданий.

Лексико-грамматические тесты должны представлять чаще всего как лексико-грамматические трансформации. Вместо традиционного лексико-грамматического теста на множественность выбора предлагается тест с подчеркнутыми предложениями или частями предложений, в которых нужно трансформировать:

- придаточного предложения в номинальную группу и наоборот;
- препозиционально-номинальную группу в придаточное предложение;
- в инфинитивное предложение;
- реальное действие – в нереальное;
- прямую речь – в косвенную;
- страдательный залог в действительный и т.д.
- модальные глаголы заменить модальными эквивалентами.

Чтобы получить положительную оценку по письменной части теста, необходимо выполнить как минимум 2/3 всех заданий на удовлетворительную оценку. Такие задания позволяют получить достаточно объективное представление об уровне владения иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Перевод выполнен на каф. стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
2. Grotjan R. Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen / R. Grotjan. – Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2006. – S.58-63.
3. Jung U. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer / U. Jung, O.H. Yung. – Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2006. – S.220-229.

TESTING AS A METHOD OF CONTROL IN EUROPEAN (GERMAN) SYSTEM OF TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES

T.D.Averina

Irkutsk State University, Irkutsk

The analysis of existing test items for the four types of speech activities is given in this article, assessment criteria are specified depending on the purpose of control. The article represents the table of objective knowledge assessment which is of practical importance in training foreign languages and testing.

Key words: *testing, control, types of speech activity, German system of knowledge assessment, evaluation criteria.*

Об авторе:

АВЕРИНА Татьяна Дмитриевна – старший преподаватель кафедры европейских языков Иркутского государственного университета, *e-mail:* taverina2004@mail.ru.

УДК 378.016:81

АППАРАТ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ УМЕНИЯМИ СМЫСЛОВОЙ ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ И СЛУШАНИЯ

Л.Н. Борисова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье приводится системное перечисление умений смысловой переработки информации в процессе чтения и слушания на основе учебных текстов. Представлен аппарат упражнений, позволяющий упорядоченно, последовательно и исчерпывающе формировать и совершенствовать предлагаемые умения.

Ключевые слова: *умения, зрительная и слуховая рецепция, звучащий и графический текст, коммуникативная компетенция, смысловая переработка информации, аппарат упражнений.*

О мере готовности обучаемого выступать активным участником процессов чтения и слушания можно говорить в том случае, если он владеет коммуникативной компетенцией, которая в указанных видах речевой деятельности заключается в способности воспринимать, осмысливать, перерабатывать и сохранять в памяти информацию, извлекаемую из различных источников адекватно замыслу авторов. Речь идет, конечно, о владении коммуникативной компетенцией в том объеме, который задан целями, этапом обучения. В статье рассматривается средний этап обучения иностранным языкам студентов – нефилологов на материале специальных учебных текстов.

Чтобы научиться понимать тексты в процессе чтения и слушания обучаемый должен многое знать и многое уметь. Знать, например, а) единицы языка всех уровней, которые используются как строительный материал для устного/письменного высказывания, и правила оперирования этими единицами; б) быть компетентным в той области знаний, информацию о кото-

The article is devoted to consideration of strategies, principles, methods and techniques for shaping the foundations of intercultural communication in the educational process in the University by means of a foreign language at non-linguistic faculties.

Key words: *strategies, intercultural communication, communicative approach, principles, communicative purpose, method, technique.*

Об авторах:

ЛУКОМСКАЯ Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail:* sv_lukomskaya@mail.ru.

РЕЗНИЧЕНКО Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail:* reznichenko2005@yandex.ru.

УДК 811.111

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

И.В. Маркова

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров

В статье описывается компонентный состав образовательной среды неязыкового вуза; определяются основные требования к учебнику иностранного языка как главному средству обучения в рамках предметного компонента данной образовательной среды.

Ключевые слова: *неязыковой вуз, образовательная среда, субъект, средства обучения, учебник иностранного языка.*

Понятие «среда» стало активно использоваться в российской педагогике П.П. Блонским, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким и в психологии – Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и др. Позднее в научный обиход было введено понятие «образовательная среда», определяемое в настоящее время как «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможности для развития имеющихся потенциалов и личностных особенностей субъектов, которые взаимодействуют в этой образовательной среде» [Виневская 2013: 12-13].

В этой связи особого внимания заслуживает подход В.А. Ясвина, согласно которому взаимодействие субъектов и образовательной среды может быть представлено четырехкомпонентной моделью:

- 1) субъекты образовательного процесса;
- 2) социальный компонент образовательной среды;
- 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды;
- 4) технологический (или психодидактический) компонент [Ясвин 2001: 172].

По словам ученого, качество образовательной среды определяется в первую очередь связями между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды. Содержание такого рода связей, т.е. «педагогическое обеспечение развивающих возможностей» и составляет технологический компонент образовательной среды» [там же: 222], прежде всего в рамках того или иного учебного заведения.

Е.В. Бондаревская, исследуя культурно-образовательное пространство вуза, рассматривает его как среду профессионально-личностного саморазвития студентов. А.В. Петухова отмечает субъектную позицию студента как главное условие существования образовательной среды вуза и связывает возникновение этой среды с освоением субъектом части образовательного пространства. Таким образом, образовательная среда имеет субъект-предметную содержательно-процессуальную природу [Виневская 2013: 12-14].

Остановимся более подробно на предметном компоненте образовательной среды неязыкового вуза, к которому относятся и средства обучения иностранному языку (ИЯ). Под средствами обучения понимается «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [Азимов 2009: 291]. Центральное место в таком комплексе традиционно отводится учебнику, который должен быть предназначен для конкретного направления и / или профиля подготовки.

Учебник «необходим как организующий и структурирующий элемент программы, как ориентир, задающий основные методические принципы и направления работы и позволяющий оценить динамику продвижения учащихся. При этом учебник должен быть комплексным, т.е. включать в себя весь необходимый аппарат для работы преподавателя и студентов по формированию всего комплекса коммуникативных компетенций» [Александровская 2013: 59].

Анализ исследований по истории вопроса (М.А. Богатырева 1998; Г.В. Перфилова 2007, 2011; И.П. Павлова 2011; Т.Ю. Полякова 2007; Е.Б. Ястребова 2011 и др.) показал, что активная разработка структуры и содержания учебников по ИЯ для неязыковых вузов в нашей стране началась в середине XX столетия. В результате этого в 60-е гг. появились учебники, нацеленные на письменный перевод, затем учебники для обучения чтению и устной речи; а 80-90-е гг. ознаменовались усовершенствованием процесса разработки учебных материалов для студентов неязыковых вузов.

В современных условиях все более актуальной становится необходимость пересмотра концептуальных позиций, которые лежат в основе существующих учебников для студентов неязыкового вуза. Как отмечает И.П. Павлова, сейчас при создании учебника по ИЯ есть возможность реализовать накопленный опыт в рамках новой образовательной пара-

дигмы и дать новое методическое сопровождение учебным материалам в соответствии с последними целями обучения ИЯ. При этом «на первом плане должна быть сфера профессионального общения и познания и вытекающие из нее темы и ситуации» [Павлова 2011: 46]. На наш взгляд, необходимо также усилить межкультурную и коммуникативную составляющие, что будет способствовать успешному формированию межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции как цели обучения ИЯ в неязыковом вузе [Примерная... 2011: 4].

Исходя из указанной выше цели, в основу требований к учебнику ИЯ в неязыковом вузе должны лечь принципы профессиональной, межкультурной и коммуникативной направленности учебных материалов. Данные принципы могут быть уточнены и расширены в рамках каждого аспекта, в частности коммуникативного. Так, большинство исследователей отмечают необходимость преобладания речевых упражнений над языковыми при формировании коммуникативных навыков и развитии соответствующих умений, приоритету аутентичных материалов, иллюстрирующих коммуникативный контекст, соблюдению баланса между текстами для разных видов речевой деятельности и пр.

Наряду с названными в перечень требований к учебнику ИЯ можно включить те критерии, которые находятся на стыке компонентов межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции и обеспечивают реализацию компетентностного подхода – наличие проблемных заданий, способствующих развитию творческих умений, самостоятельности и рефлексии, возможности для использования современных образовательных технологий и пр.

Таким образом, основными требованиями к учебнику иностранного языка как предметному компоненту образовательной среды неязыкового вуза можно отнести следующие:

1. Профессиональная направленность
 - наполненность речевого материала (текстов) профессиональной лексикой, подлежащей продуктивному и рецептивному усвоению;
 - наличие проблемных заданий профессионального характера, позволяющих вовлекать студентов в квази-профессиональную деятельность на ИЯ;
 - предоставление возможностей для использования профессионально-ориентированных образовательных технологий (например, анализ ситуаций - «case-study»).
2. Межкультурная направленность
 - наличие заданий для сравнения иноязычной и родной культур с целью формирования толерантного отношения к культурным различиям;
 - наличие образцов речевого поведения (на материале аутентичных текстов) представителей разных культур в типичных ситуациях общения.
3. Коммуникативная направленность

- преобладание речевых упражнений над языковыми;
- наличие текстов для всех видов речевой деятельности.

Из изложенного выше следует, что при обучении иностранному языку в неязыковом вузе необходимы специальные условия для профессионального, коммуникативного и межкультурного развития студента как субъекта данной образовательной среды. К таким условиям прежде всего следует отнести учебник иностранного языка как основное средство обучения в рамках предметного компонента образовательного пространства. Современный учебник для неязыкового вуза должен быть предназначен для конкретного направления подготовки бакалавров / магистров и отвечать требованиям коммуникативности, межкультурной и профессиональной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Е.Б. Концепция нового курса французского языка / Е.Б. Александровская, Н.В. Лосева // ИЯШ. – 2013. – № 7. – С. 59-62.
2. Винеvская А.В. Проектирование образовательной среды вуза, обеспечивающей мобильность субъектов образования: монография / А.В. Винеvская; под ред. Г.Е. Муравьевой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. – 168 с.
3. Павлова И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы / И.П. Павлова // Вестник МГЛУ. – 2011. – Вып. 12 (618). – С. 43-60.
4. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Сост. Г.В. Перфилова. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

I.V. Markova

Vyatka State University of Humanities, Kirov

The article describes the components of educational environment at non-linguistic universities; states the basic requirements for foreign language textbooks as the main means of teaching within the object component of the given educational environment.

Key words: *non-linguistic university, educational environment, subject, means of teaching, foreign language textbook.*

Об авторе:

МАРКОВА Ирина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых специальностей Вятского государственного гуманитарного университета, *e-mail*: miva009@gmail.com.

business communication so important for future specialists.

Key words: *teaching a foreign language at technical university linguacultural aspects, language competence, culture oriented linguistics, interaction.*

Об авторе:

УЛЬЯНОВА Светлана Андреевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных наук Энгельсского технологического института (филиала) Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина, *e-mail*: eng@techn.sstu.ru.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М.Ю. Фадеева

Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета, Орск

В статье рассматриваются некоторые проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей как одного из важнейших качеств будущего специалиста. Владение иностранным языком выступает как одна из основных компетенций современного специалиста, и является необходимым условием карьерного роста и возможности учиться и работать в любой точке мира.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, коммуникация, компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, деловая компетенция, инженерная компетентность.*

Проблема коммуникации в контексте глобальных изменений в мире чрезвычайно многогранна. Коммуникация проявляется в достижении и сохранении контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений, их согласия и взаимной приспособленности. При этом успешный коммуникативный итог понимается не столько как конкретный конечный результат, но и главным образом, как диалогический процесс, в котором оба партнера должны сделать равнозначные вклады [Ван Дейк 1989: 31].

Коммуникация – это обмен информацией, который необходим для достижения поставленных целей и принятия решений, это связь, система, включающая электронные средства связи, новые информационные технологии, машинные носители информации, искусственный интеллект, систему интернет, это взаимодействие субъектов на основе эмоционального и ценностного обмена. Коммуникативная компетентность – совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия отражения действительности в различных ситуациях общения.

Функция коммуникации заключается в достижении взаимопонимания о

целях, содержании, формах совместной деятельности. Роль коммуникаций прослеживается в осуществлении таких важных функций, как управление инновационным процессом, работе с кадрами, выход из конкретных ситуаций, организация эффективных связей. Эти факторы являются важнейшими в деятельности организации на современном этапе. Они демонстрируют новый подход к решению проблем эффективного управления

Профессиональное общение всегда целенаправленно и цель его - организация и оптимизация того или иного вида предметной деятельности: производственной, коммерческой, научной. Основная задача и функция профессиональной коммуникации – юридически продуктивное сотрудничество в сфере основной профессиональной деятельности человека.

Традиционно выделяются такие характерные черты профессионального общения, обеспечивающие его успех, как деловая атмосфера общения, формальный стиль, деловой подход, наличие обратной связи, высокая заинтересованность всех участников общения, вхождение в персональное пространство собеседника и т. д. [Крижанская 2005: 31].

Деловая коммуникация занимает важное место в построении таких отношений между людьми, которые обеспечат максимальный результат в совместной профессиональной деятельности. Обучение деловой коммуникации на иностранном языке способствует развитию специальных умений в реализации самостоятельной коммуникативной деятельности.

Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящей от необходимых для этого компетенций. Компетенция – это государственное требование к специалисту, зафиксированное в стандарте (ФГОС ВПО). Вычленяется фиксированный перечень общекультурных и профессиональных компетенций.

Т.П. Воронина, В.П.Кашицин рассматривают профессиональную компетентность как способность человека решать проблемы в своей профессиональной области, раскрывают ее содержание через такие познавательно-практические понятия: ЗУН, творческое мышление, теоретическое мышление, способность принимать решение в нестандартных ситуациях [Воронина 1995: 13].

Б.С.Гершунский рассматривал профессиональную компетентность в связи с процессом развития личности. Он утверждает, что каждый человек восходит к личностному становлению в процессе и результате последующего вхождения к новым образовательным уровням по следующим ступеням: элементарная и функциональная грамотность, общее образование, профессиональная компетентность, овладение широтой культуры, формирование индивидуального менталитета [Гершунский 1988: 24].

Определяя деловую коммуникацию как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание на обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной

профессиональной деятельности». Н.Панферов выделил в нем четыре составляющие: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение и четыре функции общения: коммуникативную, информационную, когнитивную (познавательную) и регулятивную.

Таким образом, успешность межкультурной коммуникации будущих специалистов в процессе профессиональной деятельности зависит не только от высокого уровня владения языком, но и его адекватного использования с учетом иностранной национально-культурной специфики, что невозможно без владения основами иноязычного общения и элементами знакомства с проявлениями иноязычной культуры. Знание иностранного языка и зарубежной культуры для специалиста любого профиля является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности.

Эффективными приемами, способствующими формированию коммуникативной, профессиональной и инженерной компетентности в обучении иностранному языку, являются ситуации («Организация научной конференции», «Составление договора», «Написание деловых писем»), различные типы интерактивных тренингов и кейсы ролевых заданий («Презентация фирмы», «Встреча коллег на международной конференции», «Разговор по телефону», «Бронирование гостиницы», «Встреча в аэропорту», «Форумы»).

Эффективная организация коммуникативной деятельности включает способность видеть проблему, планировать цель и пути достижения, планируемого результат. Достижение цели связано со способностью принимать решения, находить решение к возникающим проблемам и преодолевать препятствия. Резерв отбора успешного опыта и анализа причин неудач не возможен без рефлексии.

В связи с необходимостью диагностики и мониторинга развития профессиональной компетентности (праксеологического ее компонента) нам необходимо было обратиться к коммуникативным умениям, которые выступают наиболее информативным критерием сформированности компетентности. Умение как педагогическая категория есть освоенные субъектом способы действия, которые складываются из его готовности к деятельности [Гинецинский 1992: 14].

Умение – единица предметной деятельности, в которой отражены ее мотивационные, содержательные и операциональные стороны. Г.И. Щукина и В.Н. Максимова определяли умения как сложную систему осознанных действий, которые обеспечивают продуктивное применение знаний в новых условиях в соответствии с поставленной целью.

В течение последних лет применялись и устанавливались различные классификации компетентностей по видам профессиональной деятельности. Основные из исследованных видов компетентностей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды профессиональной компетентности специалиста

Педагогическая межкультурная экологическая медицинская фамилистическая социально-психологическая управленческая психолого-педагогическая социально-управленческая	Коммуникативная правовая управленческая технологическая дидактико-методическая профессионально-педагогическая человековедческая конфликтологическая информационно-педагогическая
---	--

Формируя профессиональную компетентность инженера, преподаватель должен учитывать, что осуществляется сформированность следующих личностных качеств: изобретательность; умение проводить инженерный анализ объекта, процесса или системы с использованием научных и технических принципов; технические знания, широкая специализация; математическое мастерство; умение принимать решения в условиях неопределенности, но при полном учете всех существенных фактов; знание технологии производства; умение передавать информацию о полученных результатах (способность выражать свои мысли ясно, четко, убедительно в устной, письменной и графической формах) [Зимняя 2008: 16].

Общепринятые мировые каноны кодекса инженерной этики:

1. Инженеры при исполнении своих профессиональных обязанностей превыше всего ставят безопасность, здоровье и благосостояние общества.

2. Инженеры должны выполнять работы только в пределах своей компетенции.

3. Инженеры должны отвечать на запросы общественности только объективным и правдивым образом.

4. Инженеры в своей профессиональной области действуют в качестве преданных представителей или доверенных лиц для каждого работодателя или заказчика и должны избегать конфликтов интереса.

5. Инженеры должны строить свою профессиональную репутацию на достоинствах своего обслуживания, им не следует соревноваться нечестными методами с другими.

6. Инженеры должны действовать таким образом, чтобы поддерживать и развивать чистоту, честь и достоинство инженерной профессии.

7. Инженеры должны поддерживать свое профессиональное развитие и предоставлять возможности для профессионального развития инженерам, находящимся под их наблюдением.

Методология и организация элитной подготовки инженеров. Подготовленный элитный инженер должен:

- владеть широким спектром методов решения проблем в определенной области и иметь высокий уровень владения этими методами;
- досконально знать последние достижения в специальной области;
- решать комплексные технико-экономические и экологические зада-

чи;

- владеть методами информационного мониторинга в области своей специализации для постоянного обновления и систематизации знаний;
- уметь эффективно работать в команде специалистов;
- владеть современными методами коммуникации, включая PR-технологии и методы социальной психологии;
- иметь специализированную правовую подготовку (включая охрану интеллектуальной собственности, патное право, сертификацию и т. д.) [Беляева 2000: 18].

Качества инженера – интеграция шести составляющих:

- 1) техническая компетентность (*technical competence*), предполагающая наличие у специалиста профессионально-значимых качеств, умений и навыков;
- 2) концептуальная компетентность (*conceptual competence*), которая соотносится с наличием у специалиста фундаментальной теоретической базы;
- 3) интегрированная компетентность (*the integrated competence*), под которой понимается умение сочетать теорию с практикой;
- 4) контекстуальная компетентность (*contextual competence*), представляющая собой знание специалистом социальных, экономических и культурных условий, проявляющихся на производстве;
- 5) адаптивная компетентность (*adaptive competence*), под которой понимается умение специалиста приспосабливаться к постоянно изменяющимся технологиям и условиям в обществе.

К основным признакам инженерной компетентности, обеспечивающим «конвертируемость» специалиста относят следующие:

- а) обладание оперативными и мобильными знаниями;
- б) потенциальная готовность и умение решать профессиональные задачи практически;
- в) умение применять тот или иной метод в зависимости от конкретных условий;
- г) обладание критическим мышлением и способность принимать наиболее оптимальные решения [Ломакина 2004: 11].

Теперь возможно уточнить динамику структуры инженерной компетентности специалиста.

Базовый компонент (ядро) инженерной компетентности специалиста (инварианта инженерной деятельности), соответствует качествам, постоянно востребованным на протяжении длительного периода развития производственных сил и общественных отношений (фундаментальность, технологичность, проективность, конструктивность, эксплуатационность, организованность и др.).

Переменный компонент инженерной компетентности образуют вновь

возникающие и перспективные качества, а также мало востребованные качества. Вновь возникающие признаки инженерной компетентности актуализируются современным состоянием производственных сил и отношений (например, информативность, бизнес-эффективность, корпоративность). Перспективные качества отвечают перспективам развивающегося общества и производства (например, мобильность, инновационность). Мало востребованные качества (профессиональная авторитарность, профессиональный консерватизм, техническая репродуктивность, справочно-нормативная эрудированность) соответствуют устаревающим технологиям и типам общественных отношений.

Новые и перспективные компоненты инженерной компетентности специалиста представляют собой ориентиры проектирования и развития образовательных систем, в то время как более невостребованные компоненты демонстрируют тупиковые направления, а также скрытые резервы времени и ресурсов образования.

Сегодня залогом полноценной организации образовательного процесса является творческая личность преподавателя. При этом становится нормой создание авторских педагогических технологий (концепция модернизации российского образования на период до 2012 года). К характерным признакам понятия «технология» исследователи относят процессуальность, системность, направленность на повышение эффективности экономических процессов. В нашей учебной деятельности на занятиях со студентами активно используется технология фасилитации [Фадеева 2012: 2].

Языковое содержание обучения в рамках аспекта «Профессионально-ориентированное общение» определяется на основе детального изучения коммуникативных потребностей после прохождения студентами пассивной практики, а также анализа текстов, специфичных для определенных специальностей.

Отбор содержания обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению осуществляется с учетом принципов коммуникативно-побудительной направленности; их формативности, высокой образовательной ценности; аутентичности и доступности. В работе используются учебно-методические пособия М.Ю. Фадеевой [Фадеева 2012: 138; 2011: 107].

Важное место в процессе разработанной нами технологической модели обучения занимает учебное пособие к спецкурсу «Основы профессиональной коммуникации», построенное на оригинальном англоязычном материале.

Основным языком международного общения является английский язык. На нем выходит значительная часть научных изданий и ведутся основные сайты. Но особенно важно, что на английском языке публикуются международные стандарты по программированию компьютерной графики, математическому обеспечению информационных систем и т. д. В качестве

дополнительной литературы могут быть рекомендованы источники, доступные в ресурсах Интернет, например: <http://www.britishcouncil.ru/virtual-library/>, www.learnonline.org/, <http://www.learning-english.ca>.

Учебные программы, пособия, разработанные технологии по формированию профессиональной компетентности студентов инженеров, имея циклический характер, предполагают и формируют профессионально важных качеств студентов, развитие их профессиональные компетенции и навыков социального общения. Созданный комплекс разноуровневых заданий и проблемных ситуаций позволяет студенту развивать умения профессионального общения с применением важнейшего организационно-педагогического условия – аксиологизации содержания иноязычного профессионально-ориентированного общения, что способствует трансформации учебной мотивации в профессиональную, которая выступает как активный момент процесса формирования профессионально необходимых качес

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л.А. Интегративная методология профессиональной педагогики / Л.А.Беляева // *MAGISTER*. – 2000. – № 5. – С. 15-21.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
3. Воронина Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты / Т.П. Воронина, В.П. Кашицин, О.П. Молчанова. – М.: Просвещение, 1995. – 219 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) Б.С. Гершунский. – М.: Современник, 1988. – 608 с.
5. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Питер, 1992. – 150 с.
6. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В.Земцова // *Высшее образование сегодня: ежемесячный журнал*. – 2008. – № 5. – С. 14-19.
7. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская. – СПб.: Питер, 2005. – 280 с.
8. Ломакина Н.Н. Развитие иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей университета: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Ломакина; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург [б.и.], 2004. – 19 с. – На правах рукоп.
9. Фадеева М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности общения в бизнесе / М.Ю. Фадеева. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – 138 с.
10. Фадеева М.Ю. *Learn English politeness in communication: учебное пособие (на русском языке)* / М.Ю. Фадеева. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2011. – 108 с.
11. Фадеева М.Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студента-бакалавра: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Ю. Фадеева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург [б.и.], 2012. – 20 с. – На правах рукоп.

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHING COMMUNICATION TO ENGINEERING STUDENTS OF UNIVERSITIES

M.Yu. Fadeeva

Orsk Humanitarian Technology Institute
(branch) of Orenburg State University, Orsk

The article discusses some problems of forming communicative competence of engineering students as one of the most important features of future specialists. Foreign language stands as one of the core competencies in training a modern specialist, and is a necessary condition of the career growth and opportunities to study and work anywhere in the world.

Key-words: *teaching foreign languages, communication, competence, communicative competence, professional competence, business communication, ability.*

Об авторе:

ФАДЕЕВА Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранного языка, теории и методики обучения иностранному языку Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, *e-mail:* marina-fadeeva-1978@mail.ru.

УДК 372.881.111.1

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА

М.В.Хайруллина

Национальный исследовательский
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

В статье рассмотрены некоторые трудности, с которыми студенты сталкиваются при изучении иностранного языка. Описываются различные типы коммуникативных стратегий направленных на поощрение чувства ответственности со стороны студентов, которые должны стать активными, уверенными и автономными коммуникаторами.

Ключевые слова: *изучение иностранного языка, коммуникативные стратегии, автономия студента, коммуникативная компетентность.*

Коммуникативные стратегии и автономия индивида, изучающего иностранный язык, широко обсуждаются на международных конференциях и в профессиональных журналах в течение последних нескольких лет. Все мы нуждаемся в том, чтобы либо выразить наши чувства, идеи и мнения либо разделить их с людьми вокруг нас. Все это выражает нашу естественную потребность в общении. В этом отношении изучение нового языка означает возможность и умение общаться с людьми, говорящими на данном языке. Как преподаватели, мы имеем и обязанность, и ответственность вести наших студентов в процессе обучения, формировать и развивать их коммуникативные стратегии, направленные на то, чтобы стать опытными

- М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 328 с.
2. Лешкевич Т.Г. Философия науки / Т.Г. Лешкевич. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 272 с.
 3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
 4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

**PROFESSIONALLY-ORIENTED
CONFERENCE SITUATIONS TYPOLOGY:
FOUNDATION AND CLASSIFICATION**

N.G. Sosnina, A.A. Gorynina

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

In the article the authors define the notion of 'professionally-oriented conference', giving theoretical foundations of conference situations and classify these situations according to the described foundations.

Key words: research competence, professionally-oriented conference, situations typology, philosophical, didactical and methodical foundations.

Об авторах:

СОСНИНА Наталья Георгиевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail: natalya789@yandex.ru*

ГОРЫНИНА Анна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail: agorynina@mail.ru.*

УДК37

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В.В. Тогмитова, Н.В. Индосова, С.И. Гармаева

Бурятская государственная сельскохозяйственная академия
им. В.Р. Филиппова», Улан-Удэ

В статье, обобщающей практический опыт преподавания иностранного языка на основе компетентностного подхода в неязыковом вузе, раскрывается значимость иноязычной профессиональной компетенции студентов неязыковых специальностей как одного из условий успешной профессиональной деятельности и пути ее формирования.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, профессионально ориентированное обучение, компетентность, компетенция, мотивация.

Происходящие сегодня изменения в содержании и методах подготовки

специалиста требуют нового осмысления роли дисциплины «Иностранный язык» в развитии профессиональной компетентности будущего специалиста в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Сегодня иностранный язык является одним из базовых учебных дисциплин, необходимых для формирования профессиональной компетентности современного специалиста, способного адаптироваться к успешной профессиональной деятельности, решать профессиональные и жизненные проблемы, осуществлять деловую и межличностную коммуникацию, воспринимать, анализировать и систематизировать большие объёмы информации, а также обновлять профессиональные знания.

В контексте Болонского процесса становится актуальным именно практическое владение иностранным языком, а не умение «читать и переводить со словарем» [Дондокова 2006:7]. Так, в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО нового поколения) подготовка будущего специалиста рассматривается с учетом терминов профессиональных компетенций, необходимых для успешной и эффективной реализации профессиональной деятельности.

Сказанное выше указывает на необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе и определить место предмета «Иностранный язык» в системе профессиональной подготовки будущего специалиста.

Однако перед рассмотрением вопросов формирования профессиональной компетентности специалиста, уточним такие термины в системе целеполагания как «компетенция» и «компетентность».

Термин «компетенция» был заимствован из англоязычной литературы. Так, Н.Хомский понимал под языковой компетенцией «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет <...> виды поведения» [Хомский 1972: 15].

В отечественной педагогике понятия «компетенция» и «компетентность» стали активно использоваться с 90-х годов прошлого века в работах И.Л. Бим, П.П. Борисова, Н. Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Г.В. Колшанского, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, А.В. Хуторского, Л.В. Черепановой, А.Н. Щукина, и др.

По мнению В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Б.А. Глухова и А.Н. Щукина, «компетенция» – это «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе той или иной конкретной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности» [Костомаров 1988: 157, Глухов 1993: 371].

Уточняя понятия «компетенция» и «компетентность» А.В. Хуторской определяет «компетентность как владение, обладание человеком соответ-

ствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности; под компетенцией он предлагает понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [Хуторской [http](http://)].

В понимании И.А. Зимней «компетенция» – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [Зимняя 2003: 40].

С точки зрения Л.В. Черепановой, понятия «компетенция» и «компетентность» находятся в определенных парадигматических отношениях: «компетентность» – результат обучения, заключающийся в появлении у обучаемого особого свойства (качества), позволяющего ему осуществлять разные виды деятельности (познавательную, коммуникативную и др.) на основе полученных знаний, умений, навыков и способов деятельности, т. е. опыта деятельности, что составляет «компетенцию» [Черепанова 2006: 86].

Применительно к обучению иностранным языкам понятие «компетенция» определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы. По определению И. Л. Бим, «коммуникативная компетенция» – это готовность и способность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Бим 2002: 11].

В то же время, говоря о профессиональной компетентности, Ю.В. Варданян определяет специалиста с высшим образованием как сложную единую систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста: его готовности к осуществлению профессиональной деятельности [Варданян 1999: 40].

Как видно из выше сказанного определения, компетенция и компетентность соотносятся как цель, содержание обучения, реализующее цель, и его результат.

Представленное переосмысление и понимание понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет создать общую модель специалиста, в основе которой должна лежать не компетенция, т.е. система знаний, умений, навыков и способов деятельности, а компетентность как способность к выполнению какой-либо деятельности или, скорее всего, результат познавательной учебной деятельности студента.

В связи с этим особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка в неязыковом вузе, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования [Покушалова 2011: 64].

При всем многообразии моделей преподавания иностранных языков в теории и практике профессионально-ориентированного обучения (И.Л. Бим, Н.Г. Вавилова, Н.Д.Гальскова, Т.О. Гарбер, А.И. Козырева, А.А. Колобкова, Л.И. Корникова, Ф.Л. Лемберская, Р.П.Мильруд, И.В. Нужа, П.О. Русанова, Е.Ю.Симакова, Г.И.Славина, Л.В. Столбовая, С.К. Фоломкина, Н.И.Шевченко и др.), на факультетах неязыковых вузов на базе дисциплины «Иностранный язык» недостаточно уделяется внимание изучению иностранного языка как средства овладения специальностью и как средства профессионального общения, о чем свидетельствует низкий уровень языковой подготовки современного специалиста и недостаточная иноязычная компетентность для того, чтобы соответствовать современным требованиям общества и рынка труда.

В связи с этим профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах требует нового подхода к отбору содержания обучения иностранному языку как составной части профессиональной компетентности специалиста.

Так, М.К. Шлагман отмечает, что совершенствование профессиональной подготовки студентов в вузах должно рассматриваться в русле профессионально направленного обучения, основанного на принципе профессиональной направленности. По мнению автора, данный принцип определяет цели, структуру, содержание, методы, формы и средства обучения иностранному языку и является системообразующим компонентом системы профессионально направленного обучения [Шлагман 2004: 9].

Результатом данного обучения она считает профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, практических умений и профессионально-значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность специалиста в профессиональной сфере.

Разработанная система обучения иностранному языку призвана ориентировать студентов неязыковых специальностей на:

- формирование осознанного отношения к учебному процессу;
- повышение мотивации на изучение иностранного языка для профессиональных целей;
- формирование положительного отношения к будущей профессии;
- повышение самооценки способностей;
- формирование профессионально значимых умений и способностей, влияющих на мотивацию;
- обеспечение успешности иноязычного профессионального общения во всех видах речевой деятельности и востребованности иноязычной компетентности студентами.

Подводя итог вышеизложенному необходимо еще раз напомнить, что

мы выделили те положения модели обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, которые не только способствуют развитию профессиональной компетентности будущего специалиста и его профессиональной адаптации в условиях рынка труда, но и повышают мотивацию к изучению иностранного языка и способствуют усилению функциональной значимости этого предмета и роли в предстоящей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // *Иностранные языки в школе*. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
2. Варданян Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: На материале подготовки педагога и психолога: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Ю.В. Варданян; Московск. пед. гос. ун-т. – М [б.и.], 1998. – 40 с. – На правах рукоп.
3. Глухов Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1993. – 371 с.
4. Дондокова Н.Б. Педагогические условия формирования базовых компетенций в процессе подготовки будущих специалистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Б. Дондокова; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Удэ [б.и.], 2006. – 22 с. – На правах рукоп.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – №5. – С. 40.
6. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова – М.: Русский язык, 1988. – 137 с.
7. Покушалова Л.В. Иностранный язык в контексте профессионально ориентированного обучения / Л.В. Покушалова, Л.Т. Серебрякова // *Социосфера*. – 2011. – №4. – С. 64-68.
8. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 126 с.
9. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
10. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку / Л.В. Черепанова. – Новосибирск: Наука, 2006. – 324 с.
11. Шлагман М.К. Развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / М.К. Шлагман; Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования Мин. образования РФ. – М. [б.и.]: 2004. – 20 с. – На правах рукоп.

BUILDING PROFESSIONALLY-BASED COMPETENCE IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

V.W. Togmitova, N.V. Indosova, S.I. Garmaeva

Buryat State Agrucultural Academy named after V.R. Filippov,
Ulan-Ude

The paper focuses on the necessity of teaching foreign language for specific purposes in terms of professional competency development in students of non-linguistic universities as a key for their future successful professional activity. The paper is an attempt to sum-

marize teaching experience and define a role of foreign language as a means for future specialist' career development and professional communication.

Key words: *teaching a foreign language. professionally-oriented learning, competency development, language for specific purposes, motivation.*

Об авторах:

ТОГМИТОВА Виктория Вильямсовна – старший преподаватель кафедры европейских языков Института лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, старший научный сотрудник ФГБНУ «Бурятский научно-исследовательский институт сельского хозяйства», *e-mail:* togmitova@mail.ru

ИНДОСОВА Наталья Валерьевна старший преподаватель кафедры европейских языков Института лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, *e-mail:* natind@mail.ru

ГАРМАЕВА Сэсэг Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой европейских языков Института лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, *e-mail:* garm_9@mail.ru

УДК: 372.8:811.111

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.А. Ульянова

Энгельский технологический институт (филиал) Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина,
Энгельс

В статье рассматриваются лингвокультурологические аспекты обучения иностранным языкам (на примере английского) в технологическом институте, вопросы культурной и профессиональной коммуникации. Основное внимание уделяется такому аспекту, как деловое общение на иностранном языке, важное для будущих специалистов.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку в неязыковом вузе, лингвокультурологические аспекты, языковая компетенция, взаимодействие, культурологическая лингвистика.*

Среди проблем, обсуждаемых в современной методике преподавания иностранных языков в техническом вузе, рассматривается и проблема лингвокультурологии, при этом культурологические явления изучаются не сами по себе, а в их отражении в фактах языка. Лингвокультурологический подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, т.е. навы-

предметов, выявление положительных и отрицательных сторон, применение данной методики для улучшения качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И.Н. Сравнительный анализ процесса интеграции профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе России и США / И.Н. Айнутдинова // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сб. мат-лов VII Межд. науч.-практ. конф. / под науч. ред. проф. Ф.Л.Ратнер. – Казань: Центр инновационных технологий, 2014. – С.468.
2. Гилязова О.Г. Педагогические условия организации интегрированного обучения в сельской малокомплектной школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О.Г. Гилязова; Киров [б.и.], 2000. – На правах рукоп.
3. Зверев И.Д. Общая методика преподавания биологии / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М.: Просвещение, 1985. – 66 с.
4. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс] / А.Е. Крашенинникова. – URL: <http://www.rusnauka.com>

EXPERIENCE OF APPLYING CLIL METHODOLOGY IN TEACHING ENGLISH

M.V. Nazarova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

The article considers the relevance of an integrated approach in teaching languages. The author reveals the conception of «content and language integrated learning», «integrated lesson», describes the personal experience of this approach in teaching English.

Key words: teaching a foreign language, integration, content and language integrated learning, integrated lesson.

Об авторе:

НАЗАРОВА Мария Владимировна – преподаватель кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, *e-mail:* firfor@mail.ru,

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Я.Новикова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается проблема формирования профориентационной компетенции в ходе лингвистической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности, профориентационная компетенция, интегративный подход, профессионализация занятий по иностранному языку.

Образовательная сфера вынуждена сегодня реагировать на вызовы нового времени, испытывающего потребность в человеке, способном действовать самостоятельно, занимать особую позицию, креативно мыслить, использовать иностранный язык для решения жизненных и профессиональных проблем на основе личностного опыта. Поэтому для образовательной системы это означает не только изменение в приоритетах при постановке целей и содержания, но и повышенное внимание к развитию общекультурных и общепрофессиональных компетенций, через которые прописаны результаты образования, требуемые социальным заказом применительно к выпускникам определенной образовательной ступени [Копылова 2010]. Данные результаты понимаются не просто как сумма усвоенных знаний, сформированных навыков и умений, а как способность человека действовать в проблемных ситуациях [Тарева 2013: 5].

Готовность к педагогической деятельности – особое состояние, которое предполагает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии. Она является основой активной общественной и профессионально-педагогической позиции субъекта. Но жизнь показывает, что далеко не все выпускники педагогических факультетов готовы к педагогической деятельности и выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности [Сластенин 2002: 98]. Преодолеть такое отношение студентов можно лишь при развитии устойчивой положительной мотивации к учебно-познавательной и к будущей профессиональной деятельности, меняя формат профессиональной подготовки, в том числе и педагогической практики, пересмотрев их содержание [Борзова 2015: 57]. Следует подчеркнуть, что в этом плане особенно в последнем ФГОСе направления «Лингвистика» недостаточно заложена психолого-педагогическая составляющая: по сравнению со стандартами специалитета уменьшилось количество часов на дисциплины методического и психолого-педагогического циклов, бакалавры проходят только одну педагогическую практику и не сдают комплексный квалификационный экзамен по теории обучения, педагогике и психологии.

В последнее время на страницах журнала «Иностранные языки в школе» появилось несколько статей о профориентационном обучении иностранному языку (ИЯ), о формировании «профориентационной компетенции в системе иноязычного филологического/лингвистического образования» [Колесников 2012, 2013]. О некоторых аспектах этой проблемы мы уже писали в [Новикова 2008, Новикова 2011].

Традиционно в дидактике и методике обучения иностранным языкам профессиональная ориентация связывается преимущественно со школьным этапом образования, а точнее, с профильными классами. Но, как под-

черкивает А.А.Колесников, учитывая тенденции развития информационно-коммуникационного общества, все более актуальным становится вопрос о внедрении профориентационного компонента в целостный процесс непрерывного филологического/лингвистического образования, включающий в себя этапы старшей школы, лингвистического/филологического вуза, послевузовского образования [Колесников 2013]. Под профориентационным обучением иностранному языку А.А.Колесников понимает ориентацию развиваемых в рамках дисциплины «Иностранный язык» и сопряженных с ней дисциплин лингвистического и филологического цикла (страноведение, литература, стилистика, лексикология и т.д.) компетенций на ознакомление как в познавательном, так и в деятельностном плане с некоторыми аспектами различных коммуникативно-ориентированных профессиональных областей; формирование на этой основе представлений о специфике той или иной профессиональной деятельности и оценку собственных возможностей и уровня готовности к данной профессии. При этом описываемый вид обучения взаимодействует с другими образовательными компонентами: воспитанием и развитием субъекта профессионального самоопределения [там же]. Профориентационное обучение в вузе призвано усилить образовательный компонент профессиональной ориентации, который в настоящее время функционирует недостаточно эффективно.

Как известно, подготовка учителей иностранного языка осуществляется в нашей стране в рамках двух ФГОС – по направлениям 45.03.02 «Лингвистика» и 050100 «Педагогическое образование». Обучение бакалавров по направлению 050100 «Педагогическое образование» на педагогическом факультете ТвГУ предполагает подготовку учителей начальной школы со знанием иностранного (английского) языка, нормативный срок обучения по двум профилям «Начальное образование» и «Иностранный язык (английский)» в соответствии с этим ФГОС рассчитан на 5 лет. Образовательная деятельность по подготовке бакалавров по данному направлению осуществляется второй год силами факультета ИЯ и МК и педагогического факультета. Преподавание иностранного языка и других сопряженных с ним дисциплин обеспечивается преподавателями факультета ИЯ и МК, модуль «Педагогическое образование» осуществляется преподавательским составом соответствующего факультета. Введение междисциплинарной структуры учебного плана, казалось бы, создает основу для реализации идей «контекстного обучения», согласно которому характер будущей профессиональной деятельности студента оказывает непосредственное влияние на целевые аспекты подготовки специалистов и должен быть смоделирован в учебном процессе по овладению ИЯ [Вербицкий 2011: 61-71].

Как свойство, формируемое и развиваемое, профориентационная компетенция субъектов образовательной среды вуза способна повышаться при наличии определенных условий, в результате определенным образом организованной деятельности. Только на основе «подключения» профессио-

нально-ориентированной составляющей к содержанию обучения ИЯ можно ожидать положительные результаты. А.А.Колесников по поводу формирования профориентационной компетенции на языковом/ филологическом факультете пишет, что наряду с обучением основному профилю необходимо раскрывать перед студентами потенциальные профессионально-ориентированные возможности этой образовательной области с учетом тенденций развития и модификации профессиональных сфер в условиях информационно-коммуникационного общества [Колесников 2013-7: 21]. С ним нельзя не согласиться, и это задача не только преподавателей, ведущих дисциплины психолого-педагогического цикла и руководителей педагогических практик, но и (и в этом суть системного формирования профориентационной компетенции) преподавателей языковых дисциплин.

Рассматривая процесс подготовки будущих учителей начальной школы со знанием иностранного языка, необходимо учитывать, что педагогическая деятельность представляет собой особую область, которая сочетает в себе очень разные сферы профессиональной деятельности. Образовательный процесс, таким образом, подразумевает использование интегративного подхода, предполагающего в первую очередь изучение традиционных дисциплин, которые составляют фундаментальную основу педагогической профессии и формируют базовые компетенции педагога. Эта фундаментальность достигается за счет последовательного и логичного перехода от обучения целому ряду дисциплин (история, философия, экономика образования, информационные технологии, безопасность жизнедеятельности, педагогика, психология, методика преподавания отдельных дисциплин в начальной школе и т.п.), входящих в базовую часть каждого цикла ООП, к специальным дисциплинам вариативной части циклов.

В соответствии с ФГОС «Иностранный язык» входит в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла ООП «Педагогическое образование». Учебный процесс по данной дисциплине можно рассматривать как адаптивный курс, поскольку на факультет приходят выпускники школ с разным уровнем подготовки по ИЯ, и в этом мы усматриваем определенные трудности, т.к. иностранный язык не входит в перечень дисциплин ЕГЭ, сдаваемых на данное направление. Мы предвидим также, что к нам придут скорее всего выпускники преимущественно сельских школ, где уровень обучения ИЯ не вызывает иллюзий. На первом этапе обучения ИЯ (общий язык) рекомендуется использовать адаптированные учебные материалы, должно быть повторение и систематизация языкового материала, изученного в школе, а для этого потребуется индивидуальный подход, чтобы «подтянуть» слабых студентов до определенного уровня, позволяющего перейти к реализации целей профессионально-ориентированного обучения ИЯ. Учитывая специфику перечисленных проблем и значительный объем задач, подлежащих решению на данном этапе обучения, преподавателю следует максимально четко определиться с границами

учебного материала, который должен отбираться для «ликбеза» и для обучения ИЯ как специальности. Трудоемкость дисциплин профессионального цикла по направлению «Педагогическое образование» «Практический курс английского языка» и «Практикум по культуре речевого общения» составляет соответственно 42 и 20 зачетных единиц. Практический курс английского языка начинается с первого семестра, т.е. параллельно с дисциплиной «Иностранный язык», и в этом основная проблема для преподавателя, работающего на первом курсе.

Важным требованием должна быть *профессионализация занятий по ИЯ*, т.е. методика преподавания ИЯ бакалаврам-педагогам должна максимально учитывать специфику специальности. Очевидно, что раннее обучение ИЯ в школе должно осуществляться учителями с хорошей языковой подготовкой, знающими как педагогику начальной школы, так и методику обучения ИЯ в целом и методику обучения ИЯ в начальной школе [Смирнов 2005: 27-28]. Но для того, чтобы осуществился переход от профессиональной ориентации к профессиональному обучению, необходимо спроектировать целостную систему развития профориентационной компетенции у будущих учителей.

Содержание профориентационного обучения определяется его целью. Для формирования коммуникативной личности как субъекта профориентации необходимо обучать ИЯ не вообще, а предусмотреть, что каждый аспект содержания обучения ИЯ (материальный, идеальный, процессуальный, мотивационный и ценностно-ориентационный по И.Л.Бим) выполняет соответствующую прикладную профессионально ориентированную функцию: целесообразно предусмотреть моделирование конкретизированных миниситуаций, функциональный отбор соответствующих этим ситуациям речевых средств и стратегий коммуникативного взаимодействия, соответствующее лексическое наполнение тем и текстов, особый формат устных и письменных текстов, навыки и умения, которые являются характерными для данной профессиональной деятельности. Все формы, методы и приемы работы на занятиях должны служить для будущих учителей примером для дальнейшего использования на собственных занятиях во время педагогических практик и в педагогической деятельности. Анализ видеороликов, драматизации и ролевые игры, проектные технологии, ИКТ, разнообразие приемов работы на этапах ознакомления, тренировки и применения языкового материала, внеаудиторные мероприятия (День юмора, поэтические конкурсы, фонетические конкурсы, празднование знаменательных дат на ИЯ и т.д.) – все должно использоваться как профессионально ориентированная основа обучения ИЯ бакалавров педагогики с целью формирования соответствующих компетенций, проявляющихся впоследствии на педагогической практике и в будущей профессиональной деятельности. Занятия по ИЯ на факультете должны создавать «образ профессии» для будущего учителя ИЯ начальной школы. Наиболее перспек-

тивным, в свете этого, видится *междисциплинарное построение* курса профессионально-ориентированного ИЯ.

Преподаватели, ведущие занятия по иностранному языку в профессионально ориентированном обучении, имеющие хорошее базовое лингвистическое и педагогическое образование, должны сами четко представлять особенности профессиональной сферы, где будут работать выпускники. Одним из путей, при помощи которого преподаватель может добиться успехов в этом направлении, является «преподавание в команде», т.е. сотрудничество нескольких специалистов – преподавателя ИЯ и преподавателя-предметника.

Таким образом, в условиях внедрения ФГОС нового поколения возникает необходимость в переосмыслении приоритетных подходов и приемов обучения иностранному языку. Очевиден новый, непростой по структуре характер учебного процесса в вузе, позволяющий обучающимся в условиях компетентного подхода овладеть целым комплексом новых профессиональных компетенций, которые легли бы в основу профессионально ориентированной компетентности будущего учителя иностранного языка в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзова Е.В. Овладение методическими знаниями при компетентном подходе к подготовке учителя иностранного языка / Е.В. Борзова // *Иностранные языки в школе*. – 2015. – №1. – С.55-62.
2. Вербицкий А.А. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход / А.А. Вербицкий, Н.П. Хомякова // *Вестник МГЛУ. Серия Педагогические науки*. – М., 2011. – Вып.12 (618). – С.61-71.
3. Колесников А.А. Уровневая модель развития профориентационной компетенции при обучении иностранным языкам в системе филологического образования / А.А. Колесников // *Иностранные языки в высшей школе*. – 2012. – № 3. – С. 10-24.
4. Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования / А.А. Колесников // *Иностранные языки в школе*. – 2013. – № 7. – С. 17-23.
5. Колесников А.А. Этапы развития профориентационной компетенции в системе иноязычного филологического образования / А.А. Колесников // *Иностранные языки в школе*. – 2013. – № 11. – С. 8-14.
6. Копылова В.В. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: назначение, структура, требования / В.В. Копылова // *Иностранные языки в школе*. – 2010. – № 5. – С. 3-6.
7. Новикова Д.Я. В поиске оптимального содержания педагогической практики // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научных трудов*. Вып. 6. – Тверь: Твер. госуниверситет. – 2008. – С. 46-50.
8. Новикова Д.Я. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научных трудов*. Вып. 13. – Тверь: Твер. госуниверситет. – 2011. – С. 21-25.
9. Смирнов И.Б. Актуальные вопросы преподавания немецкого языка в средней школе / Смирнов И.Б. – СПб: КАРО. – 2005. – 150 с.
10. Тарева Е.Г. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra / Е.Г. Тарева,

Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 3-8.

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE IN LANGUAGE EDUCATION

D.Ya. Novikova

Tver State University, Tver

The article deals with the problem of formation of profession-oriented competence in linguistic education

Key words: *motivational and value attitude towards professional activity, profession-oriented competence, integrative approach, professionalization of foreign language classes.*

Об авторе:

НОВИКОВА Дина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой второго иностранного языка Тверского государственного университета, *e-mail:* novdin@mail.ru.

УДК 37.022

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н.А. Парилова, Ю.А. Макковеева

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
Архангельск

В статье рассматривается необходимость применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку, виды дискуссий и этапы работы с данным методом.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, учебная дискуссия, метод, аргументация, речевое поведение.*

Современные специалисты различных областей деятельности должны быть способны не только уметь анализировать ситуацию, формировать свое мнение и уметь его логично отстаивать, но и уметь эффективно и в случае необходимости компромиссно общаться со своими коллегами. В связи с чем, значительный акцент при обучении иностранному языку должен быть сделан на то, чтобы научить будущих специалистов умениям ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования и, при этом уметь грамотно коммуницировать с коллегами.

Если раньше при обучении иностранному языку говорили о передаче знаний, то сегодня, очевидно, что знания не передаются, а формируются в процессе лично-значимой деятельности [Бим 2001: 6]. То есть налицо необходимость ставить студентов в ситуацию выбора в процессе обучения, взывать и апеллировать к их личному и учебному опыту, чувствам и

Об авторе:

ГУРЬЕВА Елена Васильевна – старший преподаватель кафедры английского языка для инженерных направлений подготовки института филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова, *e-mail*: E.Gyreva@narfu.ru.

УДК 378.147.88

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.Г. Егошина

Марийский государственный университет, Йошкар-Ола

В статье рассматриваются вопросы формирования ценностно-смысловых ориентиров средствами иностранного языка. Автор предлагает программу создания этнокультурного поля путем введения в учебный процесс элективных курсов, учитывающих местную специфику.

Ключевые слова: ценностно-смысловая компетенция, этнокультурное поле, элективный курс, локальная специфика, предпочтительная стратегия.

Обновляемая система образования призвана создать соответствующие условия по формированию основных компетентностей человека XXI века. Компетентность – это обладание компетенцией. В связи с усилением практического характера современного образования основным результатом деятельности образовательного учреждения и каждого обучающегося должен стать набор ключевых компетенций, формирующихся в результате реализации компетентностного подхода. К числу самых важных компетенций можно отнести ценностно-смысловую, так как именно она помогает формировать мировоззрение человека, его нравственные установки, этические взгляды и предпочтения.

Согласно концепции З.И. Равкина (1994), аксиологические ориентиры воплощают в себе национальные и общечеловеческие ценности духовной жизни общества и призваны составить одну из предпочтительных основ его стратегии в сфере образования [Равкин 1995: 27].

Полагаем, что в настоящее время важно определить подходы в обучении, пути и средства, способствующие включению этнокультурных ценностей в образовательный процесс. К ним можно отнести создание и внедрение в учебный процесс элективных курсов с учетом этнокомпонента; разработку авторских инновационных программ, учитывающих местную (локальную) специфику.

В качестве примера приведем попытку создания этнокультурологического поля и формирования ценностно-смысловой компетенции при обучении английскому языку студентов факультета иностранных языков Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола).

Характеристика ценностно-смысловой компетенции

Содержание	Этнокультурный компонент	Средства формирования
1. Готовность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, уметь выбирать целевые установки для своего поведения. 2. Осведомленность об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, о духовно-нравственных основах жизни человечества и отдельных народов.	1. Представление о Российской Федерации как многонациональном государстве. 2. Представление о нравственных ценностях, традициях, народов России, Республики Марий Эл; об их национальном быте. 3. Знакомство с народным фольклором как непреходящей ценностью.	1. Создание этнокультурного поля в процессе иноязычного образования путем применения дополнительных учебных пособий [Егошина 2013]. 2. Проектно-исследовательская, научная деятельность студентов.

При изучении Урока 11 учебника «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д. Аракина студенты первого курса знакомятся с текстами указанного выше пособия о марийских национальных праздниках (*Agavairem* – the Holiday of a plough or ploughed field, *Kugeche* – The Great Day), *Semyk*, which opens summer holiday calendar, the holiday of New Bread (*Uginde*), *U Puchumysh* – the holiday of new porridge, etc.; затем выполняют задание учебника: «Speak on the following: “My favourite holiday”» (Ex. XXV, p. 152).

На втором курсе в рамках изучения Урока 3 и перед составлением собственного диалога межкультурного характера (Ex. 20, p. 101: «Arrange a talk between Russian and English students on their national traditions and customs»), студенты готовят драматизацию марийского национального свадебного обряда. Приведем сценарий данного представления.

Ancient wedding ceremony:

the custom of changing the girl's head-dress for the woman's dress-gear

Host: The wedding ceremony has always been of great importance in people's life. The process of marriage was accompanied with various rituals which had to guarantee a prosperous and happy life of the spouses.

Any bride had been preparing for the wedding ceremony long in advance. She herself embroidered a head kerchief or a head scarf as a symbol of continuous and trouble-free family life. The bride also made a married woman's head-gear called *shymaksh* that was richly decorated with beads, coins, embroidered patterns. This item of clothing was worn together with a triangle head shawl.

The ritual of changing the head-dress was carried out by a respected woman of 40-50 years old who was the groom's relative.

The procedure of the ritual

Participants: a bride (Chachavai), her girl mate (Aivika), her bridegroom (Echai), the best man (in the Mari language he is called savush), an old woman Laidemyr-vate by name, priest, musicians, guests.

Savush: Here is my holiday whip, decorated with multi-coloured ribbons. I will wave my hand and you will fulfill my commands.

Savush points at the musicians with his whip. They start playing.

The guests begin dancing to the music and singing.

Savush (waving his whip again): It's time for the bride to take off the wedding head scarf.

The old lady Laidemyr-vate approaches the bride and removes the head scarf. She shows it to all the guests.

Laidemyr-vate: Have a look, dear guests! What a beautiful shawl! Chachavai has embroidered it with her own hands. The complicated patterns symbolize her sincere hope for happy and united family and deep spouse's love.

She comes up to the bride's friend Aivika).

Aivika, take this shawl. It will help you to get married sooner.

Aivika bows to the old woman, takes the shawl and puts it on her right shoulder.

Laidemyr-vate: Now, Aivika, Savush, start dancing to honour the young couple.

The request is fulfilled. In a few minutes Savush waves his whip; singing and dancing stop. Aivika takes a bowl with butter from the table and gives it to the old lady.

Laidemyr-vate: I am taking some butter to spread it on your head, Chachavai. It will make your family life smooth like this butter. I advise you to respect the elderly, take care of the younger. I wish you had nine sons and nine daughters. Bring up your children as worthy people and be happy all your life!

Savush: Now it's time to try on a new head-dress – the head-gear of a married woman.

The guests start dancing in a circle very slowly and humming a melody quietly. The bride sits down on the prepared chair. On the next chair is lying a wooden comb, a cap made of birch-tree bark, a head-dress called shymaksh and a triangle head scarf.

Laidemyr-vate: Dear Chachavai! Do sit down near the window, face the sunrise. I am going to undo your plait – the girl's beauty and pride. Since this day you are to wear another hairdo – a female one. I will tie your hair in a bun so that your family life will be stable and well-balanced.

The hair is hidden within the cap. The cap, made of birch-tree bark, is attached to the female head with the help of special threads. The head-dress shymaksh is placed above the cap. Then everything is covered with a head scarf.

Laidemyr-vate (addressing the bride): Now you are to wear it constantly. You can't part with it in any circumstances. You will take it off only in the bathhouse or at night.

Savush: Take my hand, Chachavai; let's come out in front of the guests. Now Chachavai, you are your husband's wife; you should obey Echai and follow his advice.

Priest (Mari kart): I'm lighting a candle and praying for the new family. I'm asking the Gods to supply the newly-born family with boundless happiness,

health and wealth.

Savush: So, Chachavai, Echan's wife, treat the guests with kvas (special drink made of bread).

Chachavai: Dear Laidemyr-vate, you are now like second mother to me. The legend says that when I get old and pass away, you will be the first whom I'll encounter in the other world. To underline your importance for me, I'll present you with a new dress. It is richly decorated with ornaments, complicated embroidered patterns, coins and ribbons. Please, wear it with love and pleasure.

Host: Modern women don't wear the ancient head-dress, but this ritual is symbolically performed at the wedding ceremonies.

В заключение, следует отметить, что наиболее значительной тенденцией современного общества является нежелание быть поглощенным чужой культурой и опасение потерять связь с собственной корневой традицией. Утрата любого элемента культурного наследия является невозможной потерей и ведет к духовному обеднению всей человеческой цивилизации, так как человеческая культура, согласно образной метафоре, подобна букету красочных цветов, красота которого исчезнет, если пропадет хотя бы один цветок. Это объясняет необходимость включения материалов этнокультурного характера в образовательный процесс с целью формирования ценностно-смысловой компетенции обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егошина Н.Г. The Realm of Authentic Values = В мире национальных ценностей: учебное пособие / Н.Г. Егошина. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2013. – 128 с.
2. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – 631 с.

FORMATION OF VALUABLY-BASESD COMPETENCE BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

N.G. Egoshina

Mari State University, Yoshkar-Ola

The article deals with the problem of formation of valuably-based attitudes and sense orientations by means of a foreign language. The author offers a program of creating ethno-cultural educational field by introducing an elective course based on local materials into the educational process.

Key words: *valuably-based competence, ethno-cultural field, elective course, local peculiarities, preferable strategy.*

Об авторе:

ЕГОШИНА Надежда Гермогеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Марийского государственного университета, *e-mail:* egoshina.nadezhda@mail.ru

глаголов, отглагольные существительные. При этом аспектуальная семантика обусловлена темпорально, а также синтагматическими отношениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии / Маслов Ю.С. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
2. Мурясов Р.З. Сопоставительная морфология немецкого и башкирского языков. Глагол / Р.З. Мурясов. – Уфа: РИО БашГУ, 2002. – 174 с.
3. Павлов В.М. Темпоральные и аспектуальные признаки в семантике «временных форм» немецкого глагола и некоторые вопросы теории грамматического значения / В.М. Павлов // Теория грамматического значения и аспектологические исследования. – Л., 1984.
4. Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике / Е.И. Шендельс. – М., 1970. – 204 с.
5. Klein J.G. Tempus, Aspekt, Aktionsart / J.G. Klein // Romanistische Arbeitshefte 10. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. – 292 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Bredel W. Der Generalintendant des Königs und andere Erzählungen / W. Bredel. – Berlin - Weimar: Aufbau-Verlag, 1989. – 380 S.
- Ludwig O. Zwischen Himmel und Erde / O. Ludwig. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1986. – 144 S.

ON THE LINGUISTIC REPRESENTATION OF ASPECTUALITY IN THE GERMAN LANGUAGE

E.V. Bolotova

Bashkir State University (Sterlitamak branch), Sterlitamak)

The article regards aspectuality of the German language. The linguistic means revealing the aspectual traits in the system of the given language are discussed.

Key words: aspectuality, functional-semantic category, the limit-unlimit, ways of action.

Об авторе:

БОЛОТОВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail*: patskova.elena@yandex.ru.

УДК 81'367.4

ФРАЗЕОЛОГИЗМ vs СЛОВО, СЛОВСОЧЕТАНИЕ, ПРЕДЛОЖЕНИЕ

А.П. Василенко

Брянский государственный университет, Брянск

В статье рассматриваются категориальные признаки фразеологизма в сопоставлении с такими номинативными единицами языка, как слово, словосочетание и предложение. Раскрываются общие и различные черты этих номинативных единиц в области структурно-грамматической и семантической организации.

Ключевые слова: *фразеологизм, слово, словосочетание, предложение, значение, контекст, структура, единица языка, синтаксическая функция.*

В номинативном инвентаре национального языка содержатся элементы, являющиеся источником отражения особого видения мира. Одним из таких элементов является несвободная сочетаемость слов, получившая название «фразеологизм» (ФЕ), которая представляет этнические образцы метафорического мышления об объектах окружающей действительности (см. [Телия 1996, Ковшова 2013]).

Доказано, что фразеологизм обладает реализуемыми в совокупности специфическими дифференциальными признаками: устойчивостью, воспроизводимостью, семантической целостностью и структурной спаянностью компонентов, относительной переводимостью на другие языки. Кроме того, ФЕ является структурой, способной не только называть, но и наделять экспрессивностью, метафоричностью, эмоциональностью. Например, *сматывать удочки* – единица, обозначающая ‘прерывание действия’ возникает на основе ассоциаций с конечным этапом в рыболовной практике, обладает выразительностью, эмоционально градуируется в зависимости от цели высказывания: *Уроки закончены. Пора сматывать удочки* (в речи ученика – *удовлетворение*, в речи учителя – *облегчение*).

Следует отметить, что номинативность, экспрессивность, метафоричность, эмоциональность не относятся к категориальным признакам ФЕ, поскольку они могут характеризовать семантическую структуру и таких единиц языка, как *слово, свободное словосочетание, предложение*. Тем не менее, следует выделить признаки ФЕ, которые можно назвать категориальными, определяющими, свойственными именно устойчивым оборотам и отличающими их от прочих единиц языка, обладающими сходными характеристиками.

Фразеологизм и слово во многом представляют аналогичные лингвистические образования, служащие для именованья явлений реальной / ирреальной действительности. Если сравнить лексему *баран* и ФЕ *пень с глазами*, то становится очевидно, что обе единицы в одинаковой мере способны реализовать архисему ‘глупый человек’, а их план выражения (внешняя оболочка) непременно содержит образность и оценку как самого объекта, так и отношения к нему говорящего. Кроме того, обе единицы воспроизводятся, т.е. существуют в языке в готовом виде (сформировавшаяся графическая и акустическая оболочка), при этом слово и фразеологизм (деноминированное слово) характеризуется соотносённостью с одной и той же частью речи, а значит, выполняют сходные синтаксические функции. Например, в структуре фраз *«Хозяйка роскошно накрыла стол»* и *«Хозяйка накрыла стол как на маланьину свадьбу»* слово *роскошно* и ФЕ *как на маланьину свадьбу* одинаково реализуют значе-

ние ‘много’ (‘высокая степень проявления признака’) и выступают в функции обстоятельств образа действия.

Аналогия может просматриваться и в наличии одинаковых видов синтаксической связи (согласование, управление, примыкание) между словами в свободном словосочетании и между компонентами ФЕ, например, согласование в словосочетании *зеленые яблоки* и ФЕ *воздушные замки*.

Но в отличие от слова, где наблюдается постоянная цельноформленность, одноударность и формальная «самостоятельность», фразеологизм характеризуется раздельноформленностью. Значение (лексическое) слова обособлено (представляет предмет с позиции единства его материального выражения и внутреннего содержания), оно непосредственно или опосредованно называет (а также определяет) предмет, понятие, процесс и т.д. Например, лексема *лошадь* обозначает ‘домашнее или дикое непарнокопытное животное’, может наделять своим символическим характером (‘трудолюбие’, ‘выносливость’) и другие объекты в случае их переносного употребления: *Он работает как лошадь* (похоже на лошадь).

Значение фразеологизма, состоящего из двух и более слов, представляет единую, целостную, обобщённую структуру. Само значение расценивается как несвободное, семантически неделимое, поскольку является полностью (или частично) немотивированным значением входящих в ФЕ слов, которые уже называются не словами в составе фразеологизма, а его компонентами с полной или частичной лексической опустошённой. Возьмем ту же лексему *лошадь* в структуре ФЕ *тёмная лошадка* (‘о неизвестных качествах человека’): семантика оборота в отличие от приведённого выше примера не включает изначально свойственные компоненту *лошадка* семы ‘трудолюбие’, ‘выносливость’, ‘домашнее или дикое непарнокопытное животное’. Аналогичное несоответствие наблюдается при сравнении слова с ФЕ *лошадиная сила* ‘единица мощности’ и *лошадиная фамилия* ‘о чём-то очень знакомом, но никак не вспоминаемом’.

Фразеологизм и словосочетание похожи только формально. Несмотря на, казалось бы, генетическое родство в свете композиционного критерия (сочетание двух и более слов) имеется ряд существенных отличий.

Во-первых, *словосочетание* (имеется в виду свободное сочетание слов типа *зимний лес, вкусный чай, сладкий пирог* в отличие от несвободной сочетаемости (ФЕ) – *железная дорога, толстый карман, коломенская верста*) каждый раз моделируется заново и существует только в пределах того контекста, который был создан участником ситуации, поэтому построенная синтаксическая модель отражает выбор из возможных объективно присущих объекту характеристик, например: *Дорога уходила в тёмный лес* (про тот же лес можно сказать *хвойный, лиственный, брянский*).

Напротив, фразеологизм всегда воспроизводится в готовом виде, в одном и том же постоянно повторяющемся компонентном составе (если не принимать во внимание существующие возможности изменения внешней формы ФЕ): *Решение примеров для него было тёмным лесом* – в данном случае нельзя сказать, что лес был хвойным или лиственным. К тому же, *тёмный лес*, как фразеологизм, может быть применён не только к оценке, скажем, примеров или задач по математике, но и к любым непонятным жизненным обстоятельствам (абстрактное применение), в то время как о лесе в *тёмный лес* (свободное сочетание) говорится, что он *тёмный* тогда, когда имеется в виду признак по цвету или, скажем, люминесцентный показатель (конкретное применение).

Во-вторых, элементы свободного словосочетания являются средством к пониманию семантики всей структуры, т.е. значение полностью мотивировано: *Юные посетители зоопарка любили смотреть на старого волка* (старый волк – ‘хищное животное’ + ‘преклонный возраст’). Семантика ФЕ не зависит от значения составляющих компонентов, т.е. она, как правило, является немотивированной. Сравним предыдущий пример с *«Непросто будет провести старого волка!»* – ФЕ не транслирует значение ‘хищное животное преклонного возраста’, а строит новое на основе следующей ассоциации: ‘умение применять практические и теоретические знания, накопленные с годами’.

В свободном словосочетании нельзя заменить или опустить ни одного слова, чтобы не изменилось значение всего сочетания. Во фразеологизме такие замены и пропуски иногда встречаются. Разумеется, возможность использования приемов замены, пропуска, усечения является относительной, и общее значение фразеологизма при этом не меняется. Сравним фразы: (1) *Чтобы прогладить штанину хорошо, держи карман шире* и (2) *Чтобы я туда пошел?! – Ага! Держи карман шире!* В подчеркнутых структурах интересным представляется элемент *шире*. В случае (1) он входит в состав свободного сочетания и указывает на образ действия, который обеспечивает желаемый результат (= для условия А желательно условие В). Употребление элемента требуется обязательно, иначе вся фраза становится семантически незаконченной: *Чтобы прогладить штанину хорошо, держи карман ...* (каким образом держать? – хорошо? крепко? левой рукой?). В примере (2) (несвободное сочетание) элемент *шире* характеризуется с позиции факультативного (необязательного) употребления, при этом не являясь наречием образа действия; его отсутствие, не сказываясь на основном значении ‘напрасное ожидание’, лишь свидетельствует о количественном типе изменения компонентного состава ФЕ: *Чтобы я туда пошел?! – Ага! Держи карман!*

Кроме того, синтаксические функции каждого слова в составе словосочетания являются обособленными и соотносятся с определенной частью речи. Синтаксические функции ФЕ связываются с семантикой оборота в целом, они

едины для всех его компонентов. Например, сочетание лакомый кусок в *Россия для Запада – лакомый кусок: страна с огромными запасами природных ресурсов* является ФЕ и выполняет роль сказуемого ('предмет'), а в *Лакомый кусок пирога лежал на столе* (свободное сочетание) распределяется на главное слово (*кусок*) в функции подлежащего и зависимое (*лакомый*) в функции определения ('предмет и его признак').

Фразеологизм и предложение – в общем плане отличается членимостью компонентов. Сравним простое предложение *Счастливая парочка сидела на скамейке*, где указывается объект (подлежащее), его признак (определение) и действие (сказуемое), место пребывания (обстоятельство) и ФЕ-предложение *Счастливые часов не наблюдают* – нет подлежащего, сказуемого, определения, обстоятельства; все компоненты в совокупности передают единое состояние 'высокая степень проявления признака'.

Таким образом, сопоставление ФЕ с другими единицами языка позволяет определить такие специфические особенности ФЕ, как: 1) наличие единого непрямого значения в многокомпонентной структуре, целостное исторически сложившееся понятие; 2) разный характер воспроизведения структуры по заранее заготовленной модели; 3) образность, эмоциональность как способы номинации. Остальные признаки (раздельнооформленность, контекстуальная обусловленность употребления, сложность перевода на другие языки и т.п.) попадают в разряд менее существенных с позиции идентифицирующих факторов, хотя, несомненно, важных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры / М.Л. Ковшова. – М.: Либроком, 2013. – 456 с.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа русской культуры, 1996. – 290 с.

PHRASEOLOGICAL UNIT vs WORD, PHRASE, SENTENCE

A.P. Vassilenko

Bryansk State University, Bryansk

The article deals with the categorial features of a phraseological unit compared with such nominative units of language as a word, phrase, and sentence. The author reveals the common and different features of these nominative units in the field of their structural, grammatical and semantic organization.

Key words: phraseological unit, word, phrase, sentence, meaning, context, structure, unit of language, syntactic function.

Об авторе:

ВАСИЛЕНКО Анатолий Петрович – доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Брянского государственного университета, *e-mail:* a.p.vasilenko@mail.ru.

ФУНКЦИИ ЭМОТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

(на материале произведений Ч. Диккенса)

Т.А. Мезенцева

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург

В статье анализируются особенности описания эмоциональной сферы в произведениях Ч. Диккенса и специфика используемых писателем эмотивных языковых средств. Приводится характеристика текстовой репрезентации эмоций и чувств в романах «Посмертные записки Пиквикского клуба» и «Большие надежды».

Ключевые слова: художественный текст, текстовая эмотивность, текстовые эмотивные смыслы, эмоциональная тональность, эмотивные языковые средства, Чарльз Диккенс.

Эмотивные языковые средства выполняют в художественном тексте функции репрезентации различных явлений эмоциональной сферы человека, передачи авторских эмоций, а также создания общей эмоциональной тональности текста. Л.Г. Бабенко отмечает разнонаправленность эмотивных смыслов в тексте художественного произведения: «В художественном тексте сосуществуют различные эмотивные смыслы, что порождает богатство эмотивного содержания текста, его эмоциональное многоголосие, полифонизм эмоциональных тонов, отражающих сложную картину мира чувств, создаваемого автором. Текстовые эмотивные смыслы не только передают представление автора о мире чувств человека, но и выражают отношение автора к этому миру, оценивают его с позиций автора, и в то же время они явно прагматичны, направлены на эмоциональное заражение читателя, обладают большой иррадиирующей силой. По этой причине эмотивные смыслы неоднородны» [Бабенко 2004: 250-251].

Эмоциональный компонент содержания художественных текстов имеет существенное значение в содержательной структуре произведений. Писатели уделяют большое внимание изображению миру эмоций и чувств персонажей, эмоциональная характеристика каждого героя вносит большой вклад в создание всего его личностного образа. Н.С. Болотнова подчеркивает значение системы эмотем текста: «В лирическом произведении особую значимость имеет эмоциональный подуровень, единицами которого являются эмотемы (лингвистически репрезентированные сигналы эмотивности). Система эмотем формирует в сознании читателя представление об эмоциональном тоне, который может варьироваться и формировать общую эмоциональную тональность произведения» [Болотнова 2009: 262].

Авторская речь у Чарльза Диккенса характеризуется высоким уровнем эмоциональности и четко обозначенной личной позицией писателя: «Эмоциональность составляет одну из важнейших особенностей реализма Диккен-

са. Каждый характер, каждая ситуация предстает в его романах в определенном эмоциональном ключе. У Диккенса нет безлично объективных описаний. Мы всегда ощущаем отношение писателя к тому, что он изображает, и проникаемся сами этим же отношением» [Аникст 1956: 309]. Тексты Диккенса отличаются высоким уровнем эмоционального напряжения, любые действия героев и все события по ходу развития сюжета получают явно выраженную авторскую оценку.

Писатель создает психологические портреты персонажей через детальное описание их внешности и особенностей поведения: «Особенной виртуозности Диккенс достигает в портретных описаниях. Здесь каждая мелочь приобретает значение: от острого глаза художника не ускользает буквально ни одна, даже самая тонкая черта <...>. Отдельные черточки, «мелочи» приобретают в описаниях Диккенса большую значительность. Они определяют, с его точки зрения, характер людей. Иногда один штрих, иногда их совокупность раскрывает внутренний облик человека. Какая-нибудь привычка, особенность в походке, одежде, манере себя держать, говорить и жестикулировать настолько красноречивы в изображении Диккенса, что не требуют никакого пояснения». [Ивашева 1954: 429]. Герои Диккенса отличаются яркой индивидуальностью, их личности раскрываются автором во всем их многообразии и в динамике развития их характеров.

Особое значение для передачи эмоционального состояния персонажей и эмоциональной оценки ситуации приобретают у Чарльза Диккенса описания быта, который сопровождает действующих лиц. Внутренний мир человека, его чувства раскрываются через окружающую его бытовую обстановку: «Описания Диккенса меньше всего похожи на натуралистическую фотографию действительности. Поскольку вещи незаметно перенимают у людей характерные для них черты, повторяя их и сливаясь с ними, – в подробной детализации Диккенса много скрытого смысла. В его распоряжении богатейшие изобразительные средства. Его метафоры – всегда несколько неожиданные, необычные и яркие, – обладают особой экспрессивностью <...>. Описания Диккенса никогда не бывают абстрактными. Они тесно связаны с жизнью действующих лиц его романов, служат им «фоном», передают настроение героев, ярче оттеняют их переживания, то строясь по принципу контраста к этим переживаниям, то развертываясь в прямой параллели к ним. Часто предметы окрашиваются мыслями, чувствами и переживаниями действующих лиц» [Ивашева 1954: 430-433]. Детали окружающей обстановки, с присущими им характерными особенностями и эмоциональной и социальной окраской, дополняют непосредственные психологические описания героев.

При создании эмоционального портрета персонажей большое значение для Диккенса имеет использование юмористических описаний: «Необычайная

виртуозность в использовании всевозможных видов и форм юмора, существовавших в его эпоху, необычайное умение сообщать тому или иному персонажу любой эмоциональный оттенок отличают Диккенса от его современников-юмористов <...>. Диккенс не столько произвел реформу типов комического, которые исторически сложились в Англии его времени, сколько чрезвычайно обогатил самые возможности их использования для создания многообразной социальной и эмоциональной характеристики своих персонажей» [Сильман 1970: 50]. Юмор придает дополнительную эмоциональность и экспрессивность описанию личностных характеристик героев.

Изображение явлений эмоциональной сферы играет в романах Чарльза Диккенса весьма значимую роль. Палитра используемых писателем языковых средств с семантикой эмоций и чувств отличается уникальным разнообразием и включает множество образной лексики и эмотивных фразеологических выражений. Авторская речь в романах Ч. Диккенса обогащена яркими стилистическими приемами, а высокая вариативность лексики, используемой автором, позволяет передавать все нюансы эмоциональных переживаний героев: «Одно из наиболее могучих художественных средств Диккенса – его язык <...>. Язык Диккенса – это язык английского народа, обработанный большим художником, мастером слова. Уже в первых литературных опытах писателя его богатый, яркий, красочный язык увеличивал силу и значительность созданных им образов... Разнообразие лексических средств писателя безгранично» [Ивашева 1954: 433].

Яркой индивидуальной окраской и высокой эмоциональной интенсивностью характеризуется речь диккенсовских персонажей: «Слово играет громадную роль в творчестве Диккенса... Действие в его романах развивается сценами, последовательно сменяющими одна другую.... В романах Диккенса слово приобретает такую же выразительность, как на сцене. В характеристике персонажей Диккенса очень велико значение их речи» [Нерсесова 1957: 27].

Структура романа «Посмертные записки Пиквикского клуба» предстает как серия взаимосвязанных эпизодов. Большое количество анекдотических положений и ситуаций в произведении ведет к ярким эмоциональным откликам на них персонажей. В целом эмоциональная тональность романа - весьма радостная и оптимистичная: «В «Записках Пиквикского клуба» Диккенс не задерживает своего внимания на темных сторонах действительности, не углубляет социальную критику. Завершая роман, он писал:

«Есть темные тени на земле, но тем ярче кажется свет. Некоторые люди, подобно летучим мышам или совам, лучше видят в темноте, чем при свете. Мы, не наделенные таким органом зрения, предпочитаем бросить последний призрачный взгляд на призрачных товарищей многих часов одиночества в тот момент, когда на них падает яркий солнечный свет».

Писатель сознательно направляет свое внимание на все радостное и свет-

лое, стремится утвердить свой идеал, связывая его с представлением о благополучности людей друг к другу. Диккенс создает идиллию Дингли-Делла, благополучно устраивает судьбы своих героев, дарит им счастье, веселье и радость» [Михальская 1987: 44]. Эмоциональный фон романа неоднороден, но позитивные эмоции и чувства преобладают по степени их представленности в тексте.

Настроение веселья определяет основную тональность диккенсовского повествования, что подчеркивает Г.К. Честертон: «В своем наивном поклонении насущной пользе Диккенс был не только англичанином, но и хорошим, хотя и бессознательным, историком. Он, а не хилые медиевисты воспринял истинную традицию старой доброй Англии. Прерафаэлиты, любители готики, поклонники старины, были утонченны и печальны, как наш век. Диккенс был весел и смел, как средневековье. В его нападках на старину больше средневекового духа, чем в их защите. Именно он, подобно Чосеру, знал толк в грубой шутке, неспешной повести, темном пиве и белых английских дорогах. Как Чосер, он любил рассказ в рассказе – он любил, чтобы высказался каждый. Как Чосер, он видел что-то смешное в пестроте человеческих занятий. Сэм Уэллер украсил бы общество кентерберийских паломников и рассказал бы хорошую историю» [Честертон 1982: 106].

Мистер Пиквик сохранил способность радостно и непредвзято воспринимать мир. Он умеет совершать для себя открытия и удивляться неожиданным явлениям. Г.К. Честертон отмечает определенные сверхъестественность и мифологичность этого образа: «"Пиквик" прежде всего история сверхъестественная. Мистер Пиквик – эльф, как и старик Уэллер. Это не значит, что того и другого выдержали бы качели из паутины, но, упав с них вниз головой, они остались бы живы. Точнее, Сэмюел Пиквик не эльф, он – сказочный принц, чудаковатый странник, Улисс какой-то дивной комедии. В нем хватает человеческого, чтобы странствовать и удивляться, но ему помогает веселый фатализм бессмертных существ. В нем хватает божественного чувства, говорящего ему в мрачный час, что он еще будет счастлив. Он пустился в путь на край света, но знает, что там его ждет хороший трактир» [Честертон 1982: 65].

Герои романа «Большие надежды» приобретают у автора детальные психологические характеристики: «Одним из средств сближения героя-персонажа и читателя у позднего Диккенса становится психологическая характеристика: показывая те или иные внутренние переживания, писатель стремится возбудить в читателе эмоции, примерно равные эмоциям героев, а то и своим авторским. Причем, если в предшествующих романах Диккенс проявлял особый интерес к изображению состояния человека в момент душевного напряжения, психологических «экстремумов» <...>, то в романах 60-х гг., особенно

– в «Больших надеждах», Диккенса интересует уже не «героичный» герой. Отсюда – обыденнизация психологического переживания и даже подступы к воспроизведению мира, объем изображения которого совпадает с индивидуальным опытом героя» [Проскурнин 1994: 81-82].

Тема несчастной любви проходит через роман сквозной линией, придавая произведению лирическое звучание: «Роман «Большие ожидания» представляет собой диккенсовскую вариацию на тему утраченных иллюзий. Примечательно, что писатель уже названием романа, позаимствованным из Сонета XXI из цикла «Астрофил и Стелла» знаменитого английского поэта эпохи Возрождения» Филипа Сидни, повествующего в традициях ренессансной лирики о неразделенной любви, настраивает читателя на меланхолический лад. О данном источнике названия свидетельствует и тот факт, что герои Диккенса носят «сидниевские имена»: Филипп назван именем поэта, а его жестокая возлюбленная Эстелла ассоциируется с героиней указанного сонетного цикла» [Сидорченко 2004: 240].

«Большие надежды» отличаются вариативностью эмоциональной окраски на протяжении разворачивания сюжета: «Как видно, «Большие надежды» показывают, что в последние годы творчества в сложное переплетение различных элементов и тенденций – юмора, сатиры, гротеска, символики, документальности, реалистической детали, театральности, морализаторства и т.д., образующих такое сложное явление, которое называется художественной манерой писателя, входят еще и психологизм, богатый интроспективный рисунок, характерология нового качества». [Проскурнин 1994: 86].

Чарльз Диккенс известен как высочайший мастер создания психологических портретов своих героев. В романах писателя внутренний мир персонажей раскрывается в мельчайших деталях, автор тщательно исследует душевные движения действующих лиц своих произведений, передавая все нюансы эмоциональных реакций и внутренних переживаний. Диккенс постоянно по ходу развития действия своих произведений изображает как внутреннюю эмоциональную динамику героев, так и внешние проявления переживаемых ими эмоций и чувств. Разнообразием и насыщенностью отличается арсенал используемых автором эмоциональных языковых средств.

Эмотивные языковые средства различной семантики, формируя, в целом тексте, некоторый комплекс языковых единиц со значением эмоций и чувств, определяют в итоге общую эмоциональную текстовую тональность всего художественного произведения. В произведениях Чарльза Диккенса сфера человеческих эмоций и чувств представлена во всем многообразии, при этом каждый роман писателя обладает уникальной эмоциональной атмосферой и характеризуется специфическими эмоциональными доминантами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникст А. История английской литературы / Аникст А. Аникст А.. – М., 1956. – 483 с.
2. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа / Л.Г. Бабенко. – М., Екатеринбург, 2004. – 464 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста / Н.С. Болотнова. – М., 2009. – 520 с.
4. Ивашева В.В. Творчество Диккенса / В.В. Ивашева. – М., 1954. – 472 с.
5. Михальская Н.П. Чарльз Диккенс / Н.П. Михальская. – М., 1987. – 128 с.
6. Нерсесова М.А. Творчество Чарльза Диккенса / М.А. Нерсесова. – М., 1957. – 32 с.
7. Проскурнин Б.М. Из истории зарубежной литературы 1830 – 1870-х годов: Английские реалисты XIX века (Ч. Диккенс, У.М. Теккерей, Ш. Бронте) / Б.М. Проскурнин, Р.Ф. Яшенкина. – Пермь, 1994. – 152 с.
8. Сидорченко Л.В. История западноевропейской литературы. XIX век: Англия / Л.В. Сидорченко, И.И. Бурова, А.А. Аствацатуров. – СПб., 2004. – 544 с.
9. Сильман Т.И. Диккенс / Т.И. Сильман. – Ленинград, 1970. – 376 с.
10. Честертон Г.К. Чарльз Диккенс / Г.К. Честертон. – М., 1982. – 205 с.

FUNCTIONS OF EMOTIVE LINGUISTIC UNITS IN A LITERARY TEXT *(based on the novels by Charles Dickens)*

Т.А. Mezentseva

Ural State University of Economics, Ekaterinburg

The analysis of the features of describing the emotional sphere in the novels by Charles Dickens and the specificity of the way the writer uses emotive linguistic units are discussed in this article. The characteristics of textual representation of emotions and feelings in the novel «The Posthumous Papers of the Pickwick Club» and «Great Expectations» are given by the author.

Key words: literary text, text emotiveness, text emotive meanings, emotional tone, emotive linguistic units, Charles Dickens.

Об авторе:

МЕЗЕНЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail:* tanya_mezentseva@mail.ru.

УДК 82:81'38 (17.07.51)

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГЕНРИХА ГЕЙНЕ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ГАРЦУ»

Ю.С. Серягина

Томский государственный педагогический университет, Томск

Категория «комическое» включает в себя несколько понятий, в том числе юмор, ирония, сатира, которые по-разному интерпретируются у различных авторов. В статье рассматривается использование различных стилистических средств создания комического эффекта и особенности их комбинирования Г.Гейне в произведении «Путешествие по Гарцу» (Heinrich Heine «Harzreise», 1824).

LINGUISTIC MEANS USED IN PRODUCING LANGUAGE GAME

O.A. Victorova

Tver State University, Tver

The article classifies linguistic means employed in creating language game on linguistic levels. The linguistic means are illustrated with examples extracted from texts with different structures.

Key words: language game, linguistic means, linguistic levels.

Об авторе:

ВИКТОРОВА Олеся Александровна – аспирант кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* olesia.viktorova@gmail.com.

УДК 81'373.46:811.111

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ.

О.П. Демьянова

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются особенности функционирования лексики английского научно-технического подязыка. Прослеживается её функционально-стилистическое расслоение не только на уровне синтагматических связей в тексте, но и на уровне связей внутри сложных терминологических номинативных единиц.

Ключевые слова: стратификация, лексика, термин, словосочетание-термин, технический, текст, функционально-стилистический, системный.

В условиях научно-технического и информационного прогресса наиболее динамично проявляет себя лексико-семантическая система языка. Здесь рассматриваются особенности функционирования лексики английского подязыка науки и техники, её стратификация в технических текстах в целом, а также на уровне номинативных единиц – терминов, точно и строго передающих содержание понятий определенной области на основе общественно-закрепленного опыта. Непосредственно с этим связана и проблема определения центральной единицы наиболее информативной для специалиста – термина.

В данной работе термин определяется как двусторонний языковой знак ономазиологически и семасиологически целостный, выступающий как в качестве отдельного слова, так и словосочетания, являющийся носителем элементарной специализированной информации, зафиксированной в виде отдельного научного (технического, производственного) понятия, функционирующего в определённой области знания или деятельности. В бурно

развивающихся подъязыках науки и техники термины-словосочетания составляют больший процент по сравнению с односложными терминами. Очевидно, это связано с тем, что терминологический корпус развивается на базе углубления и расширения научного знания общих и специальных понятий. При задаче стандартизации и унификации терминологии исходят из нормативного и ономаσιологического подходов к термину, учитывается его соотнесённость с научно-техническим понятием и ставится задача наиболее точного и полного описания всех его видовых признаков, т.е. осуществляется движение от денотата к его обозначению.

Мы разделяем мнение лингвистов, выделяющих в текстах науки и техники 3 слоя лексики – общеупотребительный, общенаучный и терминологический, которые обеспечивают информативно-коммуникативную направленность сообщения. Кроме того, нашим исследованием установлено, что подобное функционально-стилистическое распределение характерно для лексики на уровне связей внутри сложных терминологических единиц. В составе словосочетаний-терминов также выделяется лексика общеупотребительная (межстилевая, нейтральная), общенаучная (обслуживающая несколько областей научно-технического знания) и специальная (передающая информацию отдельной области). Выделяемые в специальных текстах, в синтагматике, лексические слои принадлежат определенному слою лексики в системе языка, в парадигматике. В синтагматическом плане на текстовом уровне нередко наблюдается ее функционально-стилистическое перемещение. Система и приоритет лексико-семантических вариантов значений одного и того же слова могут изменяться в зависимости от соотнесенности его с системой языка в целом или с системой подъязыка определенной отрасли знания.

Стилистически нейтральная лексика, принадлежащая общенациональному языку и обладающая в нем широким спектром лексических значений, функционируя в подъязыке, употребляется не во всех своих значениях, а лишь в одном, реже – в двух. Она также может приобретать и специальные значения, развившиеся на базе общеупотребительных. Изменение значений уже существующих слов, обогащение их новыми семами – один из самых продуктивных способов терминообразования в подъязыке. Например, слово *development*, представлено в Новом Большом англо-русском словаре четырнадцатью общими и специальными значениями, закрепившимися за ним в различных областях знания [НБАРС 2001: 558]. В текстах по гидромелиорации оно употребляется в одном из стилистически нейтральных значений – ‘развитие, рост, совершенствование’ и в специальном значении ‘мелиорация (почвы)’. В технических областях (информатике, телекоммуникации, электронике, инженерном деле) слово *development* преимущественно употребляется в значении ‘разработка’ (*development cycle, development platform, development software, development strategy, advanced development, bottom-up development, top-down development* и др.) [Abbyu Lingvo x5]. Таким образом, нейтральная лексика в языке, в парадигматике, приобретает

стилистическую (терминологическую) маркированность в речи, в синтагматике.

Общенаучная лексика употребляется в текстах разных подъязыков постольку, поскольку ее семантика связана с понятиями научного знания в целом, включающего знание отдельной области, что полностью соответствует философской категории общего, единичного и особенного. Так, лексика, обозначающая категории пространства, времени, методов операций и направлений научных исследований и т.д., – т.е. понятий научного познания – представляет собой неотъемлемую часть лексики практически любого подъязыка как отдельной области знания, неразрывно связанной с другими. При этом она также используется либо в своем широком значении, либо в специальном, более узком. Например, лексема *value* употребляется в технических текстах чаще в значении ‘величина, значение’ (*true value, extreme value, absolute value, the 32-bit hexadecimal value 0A01:0101*), нежели в значении ‘ценность, важность’. Лексема *time*, помимо своих общеупотребительных лексико-семантических вариантов значения, как например, в словосочетаниях: *universal time, precise time, communication time, by two times, time frame* – реализует в технических текстах специализированные ЛСВ значения. Это наглядно проявляется и при переводе на русский язык фразеологических словосочетаний-терминов в текстах одного подъязыка или в смежных подъязках. Например, в подъязыке телекоммуникаций: *flash time* – временной интервал доступа к флэш-функциям, *guard time* – цикл синхронизации, *magnetic amplifier transit time* – инерционность магнитного усилителя, *pulse-decay time* – длительность среза импульса, *pulse-recurrence time* – частота следования импульсов. В электронике *time frame* – временная система отсчёта, в инженерном деле *time frame* – заданный интервал времени, в телекоммуникации *time frame* – временной кадр.

Специализированные ЛСВ значений, зафиксированные в виде отдельного научного (технического) понятия в определённой области знания или деятельности, приобретают строгую дефиницию и входят в её терминологическую систему. В информатике *life time* употребляется в значениях: 1) *время жизни* – время, в течение которого переменная (объект) существует в памяти, т. е. интервал времени от момента создания переменной до её уничтожения; 2) *срок службы, ресурс (оборудования, инструмента)* – время работы до полного или частичного отказа.

Специальная лексика, употребляющаяся в подъязыке, не является однородной; она представляет собственные понятия области и понятия привлеченные, т.е. понятия других областей знания, которые используются в подъязыке в своих исходных значениях. Наличие одинаковых терминов в смежных подъязках объясняется тем, что «один и тот же предмет становится объектом изучения различных наук. Этот предмет расчленяется и рассматривается различными дисциплинами на различных уровнях. С каждым расчленением предмета и его углубленным изучением возникают новые подходы, образуются новые терминологические ряды» [Тагиев 1979: 3]. В технической литературе, в отличие от общеупотребительного значения «пульс, пульсация, биение», лексема *pulse* оз-

начает 'импульс' (*light pulse, actuating pulse, ac pulse, broadened optical pulses*). Известное не только лингвистам значение слова *prefix* в техническом подъязыке модифицируется в 'сетевой префикс' – приставку, знак, символ или их последовательность, расположенную перед элементом языка программирования в качестве спецификатора (*the IPv6 prefix, prefix 2002::/16, address length prefix – префикс (изменения) разрядности адреса, number prefix – код зоны, international prefix = international dialing prefix – международный префикс*).

Термины смежных наук присутствуют в подъязыке не в полном объеме своих семантических структур и валентных возможностей. Наличие большого числа терминов смежных дисциплин объясняется также и тем, что в информационную эпоху НТР различные науки находятся в непрерывном взаимодействии и взаимопроникновении (происходят процессы интеграции и дифференциации), а также тем местом, которое занимает данная область знания и деятельности в жизни современного общества.

Функционально-стилистическое расслоение лексики прослеживается не только на уровне синтагматических связей целого текста, но и на уровне её связей внутри сложных терминологических номинативных единиц. Компонентами таких терминосочетаний являются отдельные слова, как парадигматические единицы, характеризующиеся «не только лексико-семантическими, но и стилистическими противопоставлениями, которые тоже входят в его значение» [Медникова 1974: 56].

Функционально-стилистический анализ многокомпонентных терминологических сочетаний позволил выявить следующие 3 типа стратификации лексики, их составляющей, и соответствующие этому функционально-стилистические типы терминосочетаний.

1. Все элементы словосочетания носят терминологический характер: *percolating magnetic nanostructure, tomographic scanning, loopback interface*.

2. Словосочетание состоит из термина (терминов) и общеупотребительного слова (слов), включая имена собственные: *thin-film-coated optical glass filter, ribbon cable, open systems interconnection (OSI), Fabry-Perot filter, Fabry-Perot resonator, fiber Bragg gratings*.

3. Ни один из элементов словосочетания не является термином: *chinese hat – дисковый (тарелочный) клапан, point of presence – оборудование для доступа в Интернет, cut and cover – открытая разработка грунта с временным перекрытием, point-to-point connection – «точка-точка», двухточечное соединение*. При этом общеупотребительные слова, как и в целом тексте, употребляются либо в прямом номинативном значении (*address autoconfiguration, address class, address resolution*), либо приобретают специфические значения, подвергаются переосмыслению или являются омонимами слов общего языка: (*active capacity / storage – полезный объем, media access control (MAC) – уровень управления доступом к среде передачи (MAC)*).

Из приведенных примеров видно, что в образовании терминов участвуют и

служебные слова (предлоги, артикли, союзы), что еще раз подтверждает мысль о том, что между различными слоями лексики нет непроходимой границы. Как отмечал академик В.В. Виноградов, «между словарем науки и словарем быта существует прямая и тесная связь. Всякая наука начинается с результатов, добытых мышлением и речью народа, и в дальнейшем своем развитии не отрывается от народного языка. Ведь даже так называемые точные науки удерживают в своих словарях термины, взятые из общенародного языка (вес, работа, сила, тепло, звук, свет, тело, отражение и т.п.)» [Виноградов 1961: 165]. Между словами общего языка и терминами «существует не отношение контрастности, а отношение логической производности» [Лейчик 1986: 91] Слова общелитературного языка приобретают терминологические значения, а термины, возникшие в подъязыках науки и техники, входят в состав общелитературного языка по мере расширения зоны применения термина и роста образованности населения. Например, термины *computer, laser, tomography, printer, scanner, provider* и многие другие знакомы и понятны не специалистам.

Тем не менее, несмотря на появление новых слов, развитие значений, взаимопроникновение лексики одного слоя в другой и т.д., словарь языка не является расплывчатой массой, но представляет собой систему. Из вышеизложенного очевидно, что системность проявляется в следующем:

1) межстилевая лексика, попадая в конкретный подъязык, реализует в нем ограниченное число своих значений (ЛСВ) и так же, как общенаучная лексика, обладающая довольно высокой частотностью в текстах подъязыка, выполняя «особую функцию», может наполняться особым смысловым содержанием, приобретать специфические значения;

2) лексика всех слоев получает научное, строго фиксированное смысловое содержание в конкретной области знания,

3) лексика, используемая в определенной области человеческой деятельности, тематически ограничена. Если еще учесть, что ограниченное число языковых знаков используется при номинации сложившихся понятий и представлений, то можно считать достижимой задачу выявить и описать с достаточной степенью полноты те лексические элементы, которые употребляются в данной сфере общения и представить их системно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Вступительное слово (на Всесоюзном терминологическом совещании) / Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977.
2. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина / Лейчик В.М. // Вопросы языкознания. – 1986. – № 5.
3. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания / Э. М. Медникова. – М.: Высшая школа, 1974. – 202 с.
4. Тагиев М.Т. Место терминов в языке и в двуязычном словаре / М.Т. Тагиев // Науч. труды. Азерб. пед. ин-та. Серия 12. Язык и литература. – Баку, 1979.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т. / Ю.Д. Апресян, Э. М. Медникова, А.В. Петрова. – М., 2001.

6. Система электронных словарей Abbyy Lingvo x5.

FUNCTIONAL AND STYLISTIC STRATIFICATION OF THE VOCABULARY IN ENGLISH TECHNICAL TEXTS

O.P. Demyanova

Kuban State University, Krasnodar

Vocabulary features of scientific and technical texts are studied in the article. Functional and stylistic stratification of the vocabulary as well as of lexical components within terminological set expressions are analyzed.

Key words: stratification, vocabulary, term, terminological set expression, technical, text, functional and stylistic, system.

Об авторе:

ДЕМЬЯНОВА Ольга Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail*: odemyanova@mail.ru.

УДК 801.561.72

НЕМАРКИРОВАННЫЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С МОДАЛЬНО ОКРАШЕННЫМ ЦЕНТРОМ ПОДЧИНЕНИЯ

М.В. Максимова

Глазовский государственный педагогический институт
имени В.Г. Короленко, Глазов

В статье рассматриваются немаркированные сложноподчиненные предложения с модально окрашенным центром в разноструктурных языках, делая выводы о системном характере действия закона экономии. Среди факторов, протежирующих выбору бессоюзного варианта можно назвать сильную модальность сказуемого главного предложения, высокую степень стереотипности высказывания, контекст.

Ключевые слова: асиндетон, типология сложноподчиненных предложений, центр подчинения, модальная окрашенность.

Проблема бессоюзной связи частей сложного предложения представляется актуальной в силу относительной распространенности и неоднозначности асиндетона в английском языке. Сложные предложения с асиндетическим соединением встречаются во всех регистрах современного английского языка. Само определение бессоюзного присоединения нуждается в детальном рассмотрении.

Многие исследователи (Б.А. Ильиш, Т.Г. Логинова, Н.С. Поспелов, и др.) выделяют сложные предложения с бессоюзной связью в отдельный тип сложноподчиненных предложений (СПП), не различая бессоюзного паратаксиста и гипотаксиста. Другие же (В.И. Жигadlo, Л.Л. Иофик, И.П. Иванова, В.Н. Ярцева и др.) выделяют в рамках асиндетической связи со-

Key words: *phraseological unit, cultural linguistics, zoonym, symbol, onnotation, national-cultural specificity.*

Об авторах:

КУЗНЕЦОВА Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Челябинского государственного университета, *e-mail*: nkusnezowa@csu.ru.

ЗИНЧЕНКО Виталия Андреевна – магистрант факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, *e-mail*: vitaliya.home@mail.ru.

УДК 811.133.1

ЭЛЛИПСИС ЧАСТИ ПЕРИОДА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

А.А.Ларькина

Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова, Архангельск

В статье рассматривается проблема эллипсиса сложных предложений во французском языке, при этом выделяются диахронический и синхронический аспекты. Основное внимание уделяется сослагательному и условному наклонениям.

Ключевые слова: *эллипсис, компрессия, паратаксис, гипотаксис, модус, абруптив.*

Эллиптическое опущение, как это подробно показано в монографии М.В.Зеликова на материале иберо-романских языков, может осуществляться как в отношении главного, так и придаточного предложения [Зеликов 2005: 286-293], при этом выделяются следующие модели: 1) эллипсис части паратаксических или гипотаксических паремиологических предложений; 2) эллипсис главного предложения (всего или части); 3) эллипсис придаточного предложения (всего или части).

Как представляется, во французском языке данный вид эллипсиса не имеет столь сильного распространения, поскольку сложное предложение (в большей степени сложноподчиненное) характеризуется тесной синтаксической связью между его частями. Так, М.С. Гурычева, приводя пример *Il faut que je débute par ton départ* (Надо начать с отъезда), отмечает, что в подобных фразах «главная часть неполноценна в синтаксическом и смысловом отношении и лишь условно может именоваться главной частью» [Гурычева 1956: 12], т.к. основной смысл передается в придаточном предложении, которое, в свою очередь, структурно несамостоятельно [там же: 35].

Во французском языке мы можем говорить об эллипсисе части периода, анализируя независимые предложения с глаголами в сослагательном или условном наклонении.

1. В классической французской грамматике выделяется два основных случая употребления субжонктива: в придаточных и независимых предложениях, при этом второе иногда получает название оптатива [Корди 2001: 141]. В данном случае Е.Е. Корди отрицает наличие эллипсиса (вступая в полемику с В.Г. Гаком, выдвигающего положение о том, что независимые предложения с глаголом в сослагательном наклонении синтаксически незавершенны): «эллипсис в оптативных предложениях в современном французском языке уже не ощущается, союз превратился в грамматический формант субжонктива в независимой позиции, который всегда имеет значение волеизъявления и не может иметь других значений, которые могут быть выражены только субжонктивом в придаточных предложениях. Тем более не могут считаться эллиптическими другие виды оптатива (без *que*)» [там же: 143]. В соответствии с данными тезисами фразы типа *Qu'il soit heureux* или *Vive la France* не могут считаться эллиптическими. Используя терминологию Санчеса, такое явление нужно понимать как логический эллипсис (нарушение полного с точки зрения логики предложения-суждения в связи с отсутствием эксплицитно выраженного модуса). Поэтому фраза *Qu'il soit heureux!* может быть дополнена следующим образом: *Je souhaite qu'il soit heureux*.

Проблема имплицитного модуса подробно изучена в работах Ш. Балли, который считал, что «модус имплицитен, если субъект высказывания не присутствует в предложении, и модальность выражена с помощью синтаксиса диктума, обычно посредством наклонения глагола диктальной части *Qu'il pleuve!*» [Bally 1942: 4]. Мы разделяем положение о том, что в любой фразе присутствует модус, даже если он не выражен эксплицитно (Ср.: фраза *Mon chapeau* (Моя шляпа) может означать *Je constate que mon chapeau est là* (Я констатирую, что моя шляпа здесь), *Je suis surpris qu'il ne soit pas là* (Я удивлен, что ее здесь нет), *Je veux qu'on me l'apporte* (Я хочу, чтобы мне ее принесли) и т.д.), но, тем не менее, полагаем, что классифицировать оптативные предложения как эллиптические неправомерно, так как конкретное восстановление главной части уже невозможно.

Точное восполнение возможно в так называемых разрушенных придаточных. Изучению данного явления в английском языке посвящена работа Б.Н. Дюндика, выделяющего здесь 2 вида компрессии:

1) не разрушающую придаточное предложение как предикативную единицу. В данном случае речь идет об использовании слов-заместителей. Ср.:

I don't think she will sleep. If she does?

Я думаю, что она пойдет спать. Если пойдет.

Во французском языке подобную функцию чаще всего выполняет местоимение среднего рода *le*, которое может заместить практически любую часть предложения. Ср.:

Il n'est pas si méchant qu'il ne l'était autrefois.

Он не такой злой, как был раньше.

(замещение прилагательного в функции предикатива),

Nous sommes des étudiants et vous l'êtes aussi.

Мы студенты и вы тоже.

(замещение существительного в составном именном сказуемом),

Elle est malade et je le sais. Она больна, и я это знаю.

(замещение всего придаточного предложения).

Среди глаголов самым частотным заместителем является глагол *faire* [Кистанова 1965: 94]. Ср.:

Je dessine les paysages comme tu le fais.

Я рисую пейзажи, как ты это делаешь.

(возможна аналогичная фраза без использования *faire*:

Je dessine les paysages comme toi. Я рисую пейзажи, как и ты;

2) разрушающую придаточное предложение как предикативную единицу, при этом, по мнению автора, избыточные компоненты синтаксической конструкции здесь представлены нулем. Ср.:

The picture has been doubtly exposed: something of themselves when (they were) young [Дюндик 1971: 14],

Картины плохо или, даже (когда они были) новые.

Более корректным представляется использование термина «эллипсис предиката».

Во французском языке подобные конструкции уже прочно вошли в грамматики, но классифицировались как особые формы приложений. Ср.:

Bien que très jeune, il comprenait déjà tout →

Bien qu'il soit jeune, il comprenait déjà tout.

Несмотря на то, что он был очень молод, он уже все понимал.

Les mêmes faiblesses émotionnelles se révèlent, adultes.

← Les mêmes faiblesses émotionnelles se révèlent, quand nous sommes adultes

Те же слабости проявляются, когда мы становимся взрослыми.

Мы считаем, что в данном случае имеем дело с эллиптической трансформацией, при которой опущение части периода влечет за собой изменение статуса предложения: из потенциально сложного оно превращается в простое.

2. Более спорным является вопрос об эллиптичности независимых предложений с глаголом, вводимых союзом *si*. Изучая подобные структуры во французском языке, Э.Ю.Понятин предлагает термин «псевдопридаточные предложения» и рассматривает их как грамматические фразеологизмы, отграничивая от структур, в которых главная часть дистанцирована от прида-

точной, при этом последняя не теряет своего статуса подчиненного предложения [Понятин 1984: 46] Ср.:

Ma mère habitera rue du Bac. Rue du Bac ? Oui, si le procès s'arrange
Моя мать будет жить на улице Бак. Улице Бак? Да, если дело уладится.

Не могут считаться независимыми также и такие предложения, в которых имеется структурная связь «усеченной» части с предыдущим контекстом, выраженная наличием в их составе коррелирующих с ним элементов, например местоимений. Ср.:

Dès que nous aurons gagné ce misérable procès.
Как только мы выиграем этот чертов процесс;
Et si nous le perdons?
А если мы его проиграем? [Понятин 1984: 46].

Таким образом, исследуются только полностью сепарированные структуры, в которых союзы и особый порядок слов перестали восприниматься как признак синсемантической. Ср.:

Si vous voulez – Если хотите.

Основной признак таких предложений – фразеологический идиоматизм союзов. Так, предложение *Si vous saviez! Если бы вы знали* выражает не гипотетичность, а эмоциональное возбуждение. Ср.:

Elle ne sait pas qui je suis. Elle ne sait pas que je suis obsédé par le sexuel.
La pauvre. Oie ! Si elle savait! (Decharme 1967: 49).

Она не знает, кто я такой. Она не знает, что я одержим мыслями о сексе. О! Если бы она знала.

Классификация последнего предложения как гипотетического не вполне корректна, поскольку оно не эквивалентно своему полному корреляту:

Si elle savait, elle ferait.... Если бы она знала, она бы...

Остановимся на предположении о том, что подобные предложения являются моделями диахронического эллипсиса. Ср. классический пример Ш. Балли «*Si j'étais un roi!*» (*je serais heureux*) [Балли 2001: 317].

Самостоятельное употребление кондиционала в главной части предложения фактически ограничивается примерами абруптивов. Ср.:

Mais il y a des jours où l'on cueille le jour au moment flottant des possibles, au moment fragile d'une hésitation honnête, sans orienter à l'avance le fléau de la balance. Il y a des jours où on pourrait presque... (Delerm 1997: 28)

Бывают дни, когда в воздухе витает «возможно», когда наступает хрупкий момент честного колебания, но стрелка весов не торопится вперед. Бывают дни, когда можно было бы почти...

Таким образом, независимые предложения с глаголом в сослагательном наклонении также не могут считаться эллиптическими.

3. Иногда независимые предложения могут вводиться другими подчинительными союзами (кроме *si* и *que*), которые, как отмечается, при этом меняют свое первоначальное предназначение. «Подчинительные союзы в рассмат-

риваемых конструкциях теряют свою грамматическую функцию элементов логико-грамматической связи и становятся типизирующими словами псевдо-придаточных предложений» [Понятин 1984: 51]. Ср.:

Puisque je vous le dis! Я ведь вам говорю.

Исторически фраза может быть восполнена следующим образом:

Vous devez me croire puisque je vous le dis.

Вы должны мне верить, так я вам это говорю.

Однако функционирование полного коррелята на синхроническом срезе здесь исключаются, в результате чего подобные выражения получают в современном языке статус клише, представляющих собой модель диахронического эллипсиса. При этом происходит эллиптическая трансформация: нейтральная часть сложноподчиненного предложения функционирует в качестве независимого восклицательного предложения, приобретающего экспрессивную окраску. Ср.:

- *Ca, ça m'étonnerait ! J'étais tout près... Je t'aurais entendu...*

- *Mais puisque je te l'ai dit ! Je t'ai cherché partout* (Mirmann 1997 : 57).

- *Это меня бы удивило. Я был рядом... Я бы тебя услышал...*

- *Но я же тебе говорю. Я искала тебя повсюду.*

Как представляется, подобные случаи необходимо отграничивать от парцелированных структур. Традиционно под парцелляцией понимается реализация одной формально-грамматической единицы предложения в нескольких коммуникативных единицах речи [Покусаенко 1973: 142]. Ср.:

Elle aurait pu mener sa vie autrement. Si elle savait la vérité.

Она могла бы вести другую жизнь. Если бы знала правду.

При этом два предложения связаны теми же синтаксическими отношениями, что и части соответствующей непарцелированной конструкции [Харченко 1981: 165].

Таким образом, эллипсис части периода предложений во французском языке представлен большей частью диахроническими моделями, исключая зевгматические конструкции, к которым можно причислить и парцелированные структуры, так как в них также пропущен повторяющийся компонент.

Как представляется, одним из примеров синхронического эллипсиса части периода в современном французском языке являются фразы типа *On dirait d'un fou*, изучению которых посвящена работа М. Регулы [Regula 1963: 461]. Здесь возможно восстановление до полного предложения, однако вариант *On dirait que ce qu'il dit ou fait est d'un fou*, (*Можно сказать, что его поступки и слова как у безумного*) не употребляется в языке столь широко в связи с универсальным принципом экономии. Ср. также, *On dirait un monstre* без труда восполняется до сложного предложения *On dirait qu'il ressemble à un monstre!* (*Да он похож на монстра!*), однако именно первый тип конструкции

уже давно стал предметом особого изучения в грамматике французского языка.

Подводя итог, отметим, что французский язык характеризуется тенденцией к консервативному (полному) оформлению сложных предложений, предпочитая экономить языковые ресурсы за счет слов-заместителей, при этом существующие модели диахронического эллипсиса части периода переходят в категорию грамматических фразеологизмов и приобретают экспрессивную окраску.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 416 с.
2. Гурычева М.С. О характере взаимодействия между частями сложного предложения с относительной связью / М.С. Гурычева // ИЯШ. – 1956. – № 6. – С. 10-20.
3. Дюндик Б.П. Компрессия придаточных предложений в современном английском языке (на материале обстоятельственных придаточных предложений): Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Б.П. Дюндик. – М.[б.и.], 1971. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Зеликов М.В. Компрессия как фактор структуры и функционирования иберороманских языков: Монография / М.В. Зеликов. – СПб, 2005. – 444 с.
5. Кистанова Л.Ф. О заместительной функции глагола *faire* в современном французском языке / Л.Ф. Кистанова // Система языка и обучение речи. – Минск, 1964. – С.94-97.
6. Корди Е.Е. Сюбжонктив в независимых предложениях или оптатив как граммема коммуникативной модальности предложения / Е.Е. Корди // Филологические исследования. – СПб, 2001. – С. 140-154.
7. Покусаенко В.К. К вопросу о парцелляции сложных бессоюзных предложений / В.К. Покусаенко // Вопросы синтаксиса современного русского литературного языка. – Ростов н/Д, 1973. – С. 141-148.
8. Понятин Э.Ю. Структурные особенности псевдопридаточных предложений / Э.Ю. Понятин // Семантико-синтаксическая организация предложения и текста в современном французском языке. – Горький, 1984. – С. 45-53.
9. Харченко Н.П. Из истории изучения сегментированных конструкций (спорные вопросы о теории сегментации) / Н.П. Харченко // Синтаксические связи в русском языке. – Владивосток, 1981. – С. 160-171.
10. Bally Ch. Syntaxe de la modalité explicite / Ch. Bally // Cahiers Ferdinand de Saussure. – 1942. – № 5. – P. 3-13.
11. Regula M. On dirait d'un fou / M. Regula // Revue de linguistique romane. – Paris, 1963. – Vol. 27. – № 107-108. – P. 458-462.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Delerm P. La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules / P. Delerm – Gallimard, 1997. – 94 p.

Ducharme R. Le nez qui voque. – Gallimard, 1967. – 334 p.

Mirrmann A. On n'est pas des mouches. – Hachette, 1997. – 188 p.

ELLIPSIS OF A PART OF A COMPLEX SENTENCE IN THE FRENCH LANGUAGE

A.A. Larkina

Northern (Arctic) Federal University named after M.V.Lomonosov,
Arkhangelsk

In the article the issues of ellipsis in complex sentences in the French language with the emphasis on the diachronic and synchronic aspects are considered. The subjunctive mood and conditional mood are being accentuated.

Key words: ellipsis, reduction, hypotaxis, parataxis, mode, abruptive.

Об авторе:

ЛАРЬКИНА Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова, *e-mail: ann753@yandex.ru.*

УДК 811.111

НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

А.И. Леонова

Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова,
Атырау

В статье предлагается описание наименований предметов быта в составе фразеологизмов на материале английского и русского языков. Рассматриваются вопросы языковой ценности наименований предметов быта с точки зрения длительности пребывания наименований предметов быта в языке, словообразовательной активности наименований предметов быта, их вхождения в состав фразеологизмов.

Ключевые слова: наименования предметов быта, языковая ценность, интегрированность в систему языка, языковой возраст, фразеологизмы, словообразовательная активность, продуктивность.

Национальные предметы быта являются объектами национальной культуры и представляют собой абсолютные ценности для каждого народа, передаваемые из поколения в поколение. В данной статье мы рассматриваем интегрированность наименований предметов быта в языковую систему. Языковая ценность данных наименований определяется степенью их интегрированности в языковую систему и измеряется наличием выделяемых нами следующих признаков:

- 1) длительность пребывания наименований предметов быта в языке или «языковой возраст»,
- 2) словообразовательная способность,
- 3) вхождение в состав фразеологизмов.

Индекс интегрированности введен нами для более удобного подсчета и

the context.

Key words: asyndeton, type of syntactic relation, subordination centre, modality.

Об авторе:

МАКСИМОВА Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail: marimax78@yandex.ru.*

УДК 808.2

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТОВ В ГЕРМАНИИ

Г.Н. Монахова, Е.П. Зуева

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург

В Германии в последние годы быстрыми темпами растет численность населения, что объясняется, в первую очередь, активным притоком в страну иностранных граждан. В статье дается краткий анализ структурного состава мигрантов, выделены основные языковые аспекты, представляющие трудности в языковой адаптации и коммуникации иностранцев в Германии.

Ключевые слова: численность населения, мигранты, иммигранты, переселенцы, иностранцы, языковой уровень, языковые навыки, языковые аспекты, коммуникация, адаптация.

В конце 2013 года в Германии проживало около 80 миллионов жителей, из них примерно 73,8 миллионов немцев (91,3%) и около 7,0 миллионов иностранцев (8,7%) [Ausländer... [http](#)]. По данным статистики в последние годы (2011-2013 г.г.) наблюдается явное увеличение численности населения в Германии, что, в первую очередь, объясняется значительным притоком переселенцев из-за границы. Доля иностранцев в Германии в конце 2013 года составляла по различным сведениям от 7,0 млн (данные статистического бюро Германии) [Zahlen und Fakten... [http](#)] и 7,6 млн (данные центрального регистра иностранцев). При этом большую часть составляют переселенцы из стран Евросоюза, меньше доля из европейских государств, не являющихся членами ЕС (Турции, России и других стран), наименьшее число составляют переселенцы из неевропейских третьих стран.

Интересным является тот факт, что соотношение доли иностранцев из стран ЕС и европейских стран, не являющихся членами ЕС, за прошедшие несколько лет значительно видоизменилось. Если в 2010 году доля переселенцев из стран, не входящих в ЕС, с 41% составляла наибольшую группу, то в 2013 году в Германии доминировали иностранцы из стран Евросоюза (около 44%). Существенной причиной этому явился активный приток иностранцев из восточно-европейских стран и стран Средиземноморья, входящих в ЕС [Statistisches... [http](#)].

В связи с притоком иностранных граждан в Германии все острее встает

вопрос освоения иностранцами немецкого языка, поскольку знание языка принимающей страны является обязательным условием для интеграции иммигрантов. Знания немецкого языка становятся центральным аспектом и могут расцениваться в качестве оценки масштаба интеграции мигрантов в принимающее общество.

Из анализа различных проводимых исследований и других источников данных вытекает дифференцированная картина языковых знаний детей-мигрантов и иностранных учащихся, переселенцев, а также мигрантов из Турции, Италии, бывшей Югославии, Польши и Греции.

Картина, дающая представление о языковых знаниях мигрантов, характеризуется тем, что по данному вопросу вообще не существует официальной статистики, хотя имеется целый ряд методов, определяющих уровень языковых знаний. Измерение уровня знаний немецкого языка больших групп мигрантов проводится в рамках стандартных методов тестирования, например, выявление языкового уровня возрастной категории дошкольного уровня или школьников при оценке их знаний. При этом в эмпирических социальных исследованиях допускается самооценка языковых знаний.

В целом языковой уровень детей мигрантов следует оценивать как проблематичный. При оценке языковых знаний дошкольников наблюдается дефицит устных языковых навыков, например, понимание речи и дефицит словарного запаса. Среди детей, нуждающихся в языковой помощи, большинство имеют миграционный фон, а среди детей с миграционным фоном высока доля нуждающихся в языковой помощи. Проведенные во всех регионах страны исследования среди учащихся начальной и средней школ показали четкую ограниченность языковых знаний детей мигрантов. Дети и учащиеся среднего школьного звена с миграционным фоном «хромают» в смысле их компетенций в чтении по сравнению с теми же возрастными категориями, не имеющими миграционного фона.

Анализ различных социально-научных исследований (репрезентативный опрос выборочных миграционных групп) говорит о том, что знания немецкого языка, оцениваемые самим мигрантом, находятся на довольно высоком уровне. Во всех анализируемых группах более половины опрошенных оценивают свои знания немецкого языка как «хорошие» и «очень хорошие». Но при этом также выявлены группы, оценивающие свои знания языка как «плохие» и которые в бытовых ситуациях проявляют ограниченную языковую компетенцию. Но в процессе всех исследований выявляются группы турецких женщин и польских мужчин с крайне низкой языковой подготовкой [Naug <http>].

Так же и в областях языковой компетенции выявляются сильные различия: легче всего иностранцам дается понимание и говорение, наибольшие проблемы возникают на письме и в чтении на немецком языке. У молодых опрошенных знания немецкого лучше, чем у возрастных категорий

иностранных граждан, проживающих в Германии.

Было выявлено, что в течение последних 10 лет наблюдается улучшение знаний немецкого языка у иностранных граждан как в устной, так и в письменной речи, причем фиксируются различия по половому признаку и в зависимости от страны происхождения говорящего. При этом ниже всех оценивают свои знания немецкого языка, как женщины, так и мужчины – мигранты из Турции, а эмигранты и иммигранты из прочих стран дают наивысшую оценку своим устным и письменным знаниям немецкого языка.

В целом по стране количество неграмотных относительно невелико, высокую долю неграмотных составляют лишь женщины – выходцы из Турции. О первичной и функциональной неграмотности речь идет, как правило, о лицах, родившихся за границей и не посещавших там школу.

Знание языка страны происхождения и связанная с этим многоязычность широко распространена среди иностранного населения Германии. При этом письменное освоение языка страны происхождения и связанный с этим билингвизм наблюдается намного реже, чем устное владение языком. Как у мужчин, так и у женщин – мигрантов знания в обеих сферах компетенций с течением времени имеют понижающий уровень, проявляющийся в особой мере у эмигрантов. Различия наблюдаются и в разных группах страны происхождения, причем самые ограниченные знания родного языка показывают мигранты из Турции и Италии (как в устной, так и в большей степени в письменной речи).

Язык, на котором разговаривают в семье, без сомнения, имеет большое значение в языковой интеграции иностранных граждан. По статистическим данным репрезентативного опроса выборочных миграционных групп (РАМ) 44,8% опрошенных иностранцев в семье разговаривают на своем родном языке или на языке страны происхождения. Лишь незначительная часть опрошенных говорит в семье на немецком, примерно 1/3 разговаривает на смеси немецкого с родным языком. Однако у мужчин – итальянцев и женщин – полячек (в соответствии с частотой образования семейных пар) наблюдается высокий процент пар, говорящих в семье на немецком языке. У эмигрантов наблюдается использование языка страны происхождения, либо смесь родного языка и немецкого, либо выбор языка, которым в лучшей мере владеет член семейства, т.е. это те «весы», которым в наименьшей степени противодействует исключительное использование только немецкого языка в качестве разговорного внутрисемейного в семьях эмигрантов. Немецкий язык в таких семьях – скорее исключение, чем правило.

Компетентное использование знаний немецкого языка в различных бытовых житейских ситуациях (покупки, обращение в органы публичной власти, посещение врача, обслуживание рабочего места, телевидение, контакты с немцами в свободное время) для большинства миграционных групп является относительно беспроблемным. В бытовых ситуациях наи-

высшую языковую компетенцию проявляют мужчины из бывшей Югославии, Греции и Италии, а также женщины из Польши; напротив, турецкие женщины и польские мужчины и в бытовых ситуациях имеют бытовые языковые компетенции ниже среднего уровня [Bundesamt... [http](#)].

Итак, исследования языковых знаний мигрантов, с учетом национальности, возраста и миграционного фона, показывают, что проблемной является прежде всего письменная языковая компетенция (чтение, письмо на немецком языке). Также труднее дается мигрантам коммуникация с немцами и участие в разговорах, нежели понимание. При этом у молодого поколения возникает меньше проблем, чем у более возрастных групп. Широко распространена и многоязычность, причем устные языковые компетенции оцениваются значительно выше, чем письменные. В целом безграмотность иностранного населения не является очень частым феноменом. Если в семьях немецкий язык лишь изредка является доминантным языком, и в большинстве семей говорят на языке происхождения или на смеси родного с немецким, большинство иммигрантов и их потомство соответствуют требованиям к знанию немецкого языка на бытовом уровне. Большинство трудностей возникает при оформлении дел в соответствующих компетентных органах, инстанциях (например, в паспортном столе, в бюро регистрации автомобилей, на бирже труда и пр.). Также относительно трудно многим мигрантам дается пользование немецкими средствами массовой коммуникации и непосредственное общение с немцами [Worbs... [http](#)].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ausländer in Deutschland – Zahlen und Fakten [Электронный ресурс] – URL: <http://www.crp-infotec.de/01deu/einwohner/auslaender.html>
2. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2008): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung 2006, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bamf.de>
3. Haug S. Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland – aus der Reihe „Integrationsreport“. Teil 2, 2008 [Электронный ресурс] / S. Haug. – URL: <http://www.bamf.de>
4. Statistisches Bundesamt. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [Электронный ресурс] – URL: <http://de.academic.ru>dic.nsf/dewiki/1325126>
5. Worbs S. Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Working Paper 17, Aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 3 [Электронный ресурс] / S. Worbs. – URL: <http://www.bamf.de>
6. Zahlen und Fakten der amtlichen Statistik. Startseite – Statistisches Bundesamt (Destatis). [Электронный ресурс] – URL: [http:// Statistischesbundesamt.de](http://Statistischesbundesamt.de)

LANGUAGE INTEGRATION OF WORKERS IN GERMANY

G.N. Monakhova, E.P. Zueva

Ural State University of Economics, Yekaterinburg

The population in Germany has been growing rapidly in recent years, which is explained in the first place by an active influx of foreign citizens. The article provides a brief anal-

ysis of the structural composition of migrants, highlights the main aspects of the language, the difficulties of language adaptation and communication of foreigners in Germany.

Key words: *population, migrants, immigrants, displaced persons, foreigners, language level, language skills, linguistic aspects, communication, adaptation.*

Об авторах:

МОНАХОВА Галина Николаевна – доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail:* g.n.monahova@yandex.ru.

ЗУЕВА Екатерина Петровна – доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, *e-mail:* ekaterina_zueva@mail.ru.

УДК 81'367

ИМПЕРАТИВ КАК ОДНОСЛОВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ И «ПЕРВОСЛОВО»

И.М. Некрасова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье представлена точка зрения на императив как однословное высказывание с апеллятивной функцией, органической принадлежностью которого являются интонация и жесты. Семантические и формальные особенности императива позволяют рассматривать его в качестве «первослова» вербальной коммуникации в онто- и филогенезе.

Ключевые слова: *императив, однословное высказывание, слово-предложение, онтогенез, глоттогенез, кинетический язык, речевой акт, интонация, каузация.*

Проблема императива соотносится с основополагающей дихотомией лингвистики язык : речь, и, соответственно, предложение : высказывание. Традиционно грамматики рассматривают императив как формы повелительного наклонения, т.е. морфологическую категорию, находящуюся «на периферии глагольной системы»; при этом отмечается исключительно важная роль интонации: «В системе повелительного наклонения интонация является органической принадлежностью глагольных форм. Вне этой интонации повелительного наклонения не существует» [Виноградов 1972: 205]. «Письменная речь не располагает возможностями передавать разнообразие этих интонаций, вследствие чего нередко на письме повелительное наклонение лишено той конкретности в выражении волеизъявления, какая свойственна ему в устной речи» [Гвоздев 1967: 326]. Примеры типа *Пойдем! Обратите внимание!* рассматриваются одновременно как грамматическая форма глагола и разновидность предложения. Хотя современная синтаксическая наука последовательно разграничивает предложение как

Key words: *parameters of psychological meaning structure, unknown lexical unit, individual lexicon*

Об авторе:

ТОГОЕВА Светлана Ивановна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой регионоведения Тверского государственного университета, *e-mail:* stogoeva@mail.ru.

УДК 81

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ПУТИ ЕЕ ПОЗНАНИЯ

Л.В.Фадеева

Омский государственный педагогический университет, Омск

В статье рассматриваются пути познания языковой картины мира, одного из основных понятий когнитивной лингвистики. Строевой единицей языковой картины мира является языковой знак. Согласно современным лингвистическим представлениям о структуре языковой картины мира, она состоит из номинативной, а также категоризирующей языковой картины мира, систематизирующей номинативную в лексическом, словообразовательном и грамматическом отношении.

Ключевые слова: *антропологическая система, когнитивная лингвистика; картина мира, субъективная интерпретация, языковой знак, лексический, словообразовательный и грамматический уровни.*

В настоящее время все науки, имеющие отношение к человеку, объединяются в антропологическую систему. Когнитивистика занимает в ряду научных дисциплин важное место, так как, являясь комплексной дисциплиной, она помогает познавать мир. Когнитивная лингвистика рассматривается как ее составная часть. Методологической основой когнитивной лингвистики является картина мира. Феномен картины мира был открыт В. Гумбольдтом. Именно он обнаружил, что каждый язык в его содержании обладает собственной картиной мира, присущим ему космосом понятий и мыслительных форм [Радченко 1997: 56]. Понятие картины мира развивается последователями В.Гумбольдта, и в первую очередь Л. Вайсгербером [Weissgerber 1971].

Любой человек, являясь членом соответствующего коллектива, получает от него бесценный дар – родной язык, а, следовательно, и готовую основу картины мира, пополняемую человеком в течение всей его жизни. Картина мира – это не зеркальное отражение мира в сознании воспринимающего субъекта, а его субъективная интерпретация [Борисенкова 2009: 19]. «У каждого индивида каждой конкретно – исторической эпохи имеется своя собственная картина мира, единственная и неповторимая, как и все живое» [Постовалова 1988: 44].

Языковая картина мира имеет языковую природу. Ее строевая единица – языковой знак, двусторонняя сущность, состоящая из означаемого (зна-

чения) и означающего (формы). Языковые знаки объединяются в семантические поля – конститuentы языковой картины мира [Караулов 1972: 57]. Языковая картина мира – это категоризованное и субкатегоризованное, упорядоченное вербальное представление окружающего мира и самого себя в сознании познающего субъекта [Борисенкова 2009: 24].

Согласно современным лингвистическим представлениям о структуре языковой картины мира, она состоит из ноэтической или номинативной языковой картины мира, а также категоризирующей языковой картины мира, систематизирующей ноэтическую в лексическом, словообразовательном и грамматическом отношении. Ноэтическая картина мира является комплексной по своей природе, так как состоит из ядра и периферии. Языковая картина мира хранит упорядоченный языковой материал для его использования в процессе коммуникации и предоставляет коммуниканту правила реконструкции уже имеющихся языковых единиц и конструирования новых номинаций. Таким образом, языковая картина мира формируется в сознании познающего субъекта практически всю его жизнь опытным путем, а именно вербально или перцептивно.

Язык – средство дискретизации действительности. Сначала из познаваемого мира выделяется наиболее важный для субъекта в данный момент объект, осознаются и подвергаются когнитивной обработке его признаки. Затем возникает понятие, нарекаемое именем. Это двуединая знаковая сущность, языковая единица, находящая свое место в языковой картине мира и готовая к употреблению. Группа слов, имеющая общее основание для сравнения, обратит внимание познающего субъекта на общий признак. Это лексический уровень, первый минимальный уровень абстракции. Группа слов на основании общего семантического признака превращается в упорядоченную парадигму, например немецкие глаголы движения, включающие в свою лексико-семантическую структуру сему качества ‘быстрое передвижение’:

flitzen (v.i.) = sich sehr schnell bewegen;
sich davonpacken (v.i., umg.) = schnell fortlaufen;
hinausschießen (v.i., fig.) = rasch hinauslaufen;
gasen (v.i., umg.) = sehr schnell fahren;
wieseln (v.i.) = sich (wie ein Wiesel) eilig bewegen.

В отличие от лексической словообразовательная абстракция основывается на двойной референции словообразовательной единицы, ее отнесенности к объекту окружающей среды и к другой, уже существующей единице словаря. Соответственно она увеличивает свои когнитивный и семантический объемы. Словообразовательные парадигмы на более высоком уровне абстракции могут объединяться в ономаσιологические классы, например класс действующих лиц: *Arbeiter, Lehrer, Schüler, Dichter, Bäcker, Gärtner, Schlosser, Apotheker*.

Ономаσιологические словообразовательные классы имеют открытый характер, что обеспечивает пластичность языковой картины мира. Наряду

с дериватами существуют и композиты, что приводит к большому количеству словообразовательных единиц. Теоретически количество словообразовательных единиц может стать необозримым, тем более, если учитывать их окказиональное употребление. На практике же это не происходит, так как в языковой картине мира функционируют естественные ограничители, механизмы памяти. По уровню абстрактности словообразование находится между лексикой и грамматикой. Как и грамматика, словообразование имеет хорошо организованный и систематизированный инвентарь способов, правил, моделей, средств, что несвойственно лексике. Это дает право утверждать, что словообразовательная абстракция – это абстракция более высокого уровня, чем лексическая.

Как подчеркивает Л.М. Борисенкова, любая словообразовательная номинация – результат комбинирования языковой единицы при помощи словообразовательных формантов в соответствии с определенной моделью и правилом сочетаемости формантов [Борисенкова 2009: 26]. Но словообразовательные группировки не имеют достаточно регулярного характера, что сближает словообразование с лексикой. Система языка часто накладывает ограничения на словообразовательные правила. Словообразовательные форманты избирательны по отношению к семантике основы, к которой они присоединяются. Например, с предлогом *von* немецкие производные глаголы не образуются. Вместо него в словообразовании могут употребляться другие форманты, например, *weg, durch, herab, hinaus, davon: sich wegpacken, durchsausen, durchstürmen, davoneilen, herabstoßen, sich davonpacken, hinausschießen*.

Самые абстрактные конструкты, выстроенные человеческим разумом, относятся к грамматической сфере и имеют для любого слова регулярный, регламентирующий характер: все слова делятся на части речи, все глаголы изменяются по лицам, числам, временам, наклонению, залогу. Грамматика имманентно содержит правила человеческого мышления, она эксплицирует смысл высказывания, делая его ситуативно однозначным [Петренко 1997: 16]. Грамматика максимально сокращает путь к пониманию и взаимопониманию.

Словообразование не обладает таким потенциалом регулярности, но имеет другие сильные стороны. С развитием цивилизации постоянно появляются новые явления и объекты, которые должны быть отражены в сознании человека и наречены именем: *Broiler, Camping, Casting, Container, High-Tech*. Благодаря открытому характеру словообразовательная система постоянно пополняет языковую картину мира новыми номинациями.

Таким образом, на начальном этапе знакомства с языком человек усваивает слова, составляющие ядро ноэтической языковой картины мира, и естественную взаимосвязь между объектами, обозначаемыми ими, выходя на первый лексический уровень абстракции. Затем фрагментарно усваиваются элементы словообразовательной и грамматической абстракции. И

лишь на достаточно продвинутом этапе познающий субъект осваивает не только ядро, но и основную часть периферии ноэтической и категоризирующей картины мира. На этом этапе словарь и закономерности его систематизации усваиваются не только чисто интуитивно, но и осознанно. В этот момент психофизиологические возможности человека позволяют сознательно и системно усваивать язык на всех трех уровнях абстракции: лексической, словообразовательной и грамматической. Остаток не познанной ноэтической картины мира человеку предстоит усваивать в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенкова Л.М. Морфологическая и семантическая деривация в когнитивном аспекте (на материале немецкого языка): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Л.М. Борисенкова: Смолен. гуман. ун-т. – Смоленск [б.и.], 2009. – 365 с. – На правах рукоп.
2. Караулов Ю.Н. Структура лексико-семантического поля / Ю.Н. Караулов // Филологические науки. – 1972. – №1. – С. 57-68.
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск, 1997. – 400 с.
4. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира – М.: Наука, 1988. – С. 8-69.
5. Радченко О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О.А. Радченко. – М.: Мегатекст, 1997. – 308 с.
6. Weissgerber L. Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung / L. Weissgerber // Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Band 15. – Düsseldorf: Schwann, 1971. – 270 S.

THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND THE WAYS OF ITS COGNITION

L.V. Fadeeva

Omsk State Pedagogical University, Omsk

The article discusses the ways of knowing the language picture of the world which is one of the main concepts of cognitive linguistics. According to modern linguistic ideas about the structure of a language picture of the world, it consists of nominative and categorizing linguistic language pictures, the latter systematizes the nominative one in lexical, word-formation and grammatical aspects.

Key words: *anthropological system, cognitive linguistics, picture of the world, subjective interpretation, lexical, word-formation and grammatical levels.*

Об авторе:

ФАДЕЕВА Лариса Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета, *e-mail:* larika777@yandex.ru.