

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 39



Тверь 2017

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 39

Тверь 2017

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

**И68 Иностранные языки: лингвистические и
методические аспекты:** Межвуз. сборник научных трудов.
Вып. 39. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 225 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцать девятым 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.

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов
© Тверской государственный
университет, 2017

УДК 811.133.1

**ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

З.И. Аксянова

Новосибирский государственный университет экономики и управления,
Новосибирск

В статье рассматривается вопрос обучения французскому языку для специальных целей в неязыковом вузе с целью получения знаний структурных элементов языка и умение ими пользоваться в ситуациях профессионального общения в различных секторах туризма.

Ключевые слова: французский язык для специальных целей, профессиональные иноязычные компетенции, игровое моделирование, индустрия туризма.

В условиях современной глобализации и высокой конкуренции зачастую профессиональная деятельность требует владения необходимыми компетенциями в решении профессиональных задач на иностранном языке. Практическое владение иностранным языком является необходимой частью профессиональной жизни человека, что вызывает потребность в специалистах в различных областях знаний, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками. [Шуваева 2015: 78]. Знание иностранного языка позволяет специалисту свободно общаться на иностранном языке и решать важные задачи в профессиональной сфере [Гордина 2016: 28]. Это способствует лучшей интеграции молодых специалистов на рынок труда и дает им возможность самостоятельно, быстро и компетентно решать задачи в ситуации профессионального общения.

FOS как тип обучения профессионально-ориентированному французскому языку, отвечающее потребностям обучающихся, является аббревиатурой выражения «Français sur Objectifs Spécifiques» и основывается на английском термине «Special for Elementary Purpos / Английский язык для специальных целей» (ESP). Авторами данного термина были Т. Хатчинсон и А. Уотерс, разработавшие основы современного профильно-ориентированного подхода к обучению. Следуя обучению FOS, студент выполняет конкретную задачу в заданной профессиональной области. По этой причине FOS представляет важность утилитарного аспекта образования. Одна из целей курсов FOS - помочь будущему специалисту быть востребованным на рынке труда и способствовать развитию его профессиональной карьеры. Таким образом, обучение FOS можно рассматривать как «капитал знаний». Это возвращает нас к термину Рене Рихтериха «капитализируемые единицы» в его знаменитой книге «Языковые потребности и цели обучения». Обучение FOS зависит от требований и потребностей конкретной аудитории обучаемых, которые должны приобрести культурный и лингвистический капитал: освоение языка, получение знаний, умений и навыков, а также усвоение культурных норм и форм поведения. Такой капитал позво-

лит обучающимся находить быстрые решения в ситуации делового общения.

В Новосибирском государственном университете экономики и управления изучение французского языка как второго иностранного по направлению «Туризм» имеет профессионально-ориентированный подход, целью которого является не только получение знаний о структурных элементах языка, но и умение ими пользоваться в различных ситуациях профессионального общения, формирование профессиональной иноязычной компетенции, умение реализовать речевое намерение, позволяющее установить контакт и взаимопонимание с представителями франкоговорящих стран, способность интерпретировать информацию на французском языке. Изучение французского языка для профессионального общения активизирует познавательную деятельность студентов, повышает их мотивацию и, как следствие, эффективность языковых занятий.

Для достижения поставленной цели выделяются следующие задачи: освоение базовых фонетических и грамматических знаний по французскому языку, формирование и развитие умений и навыков основных видов речевой деятельности (говорение, восприятие на слух, чтение и письмо), расширение лексического запаса, необходимого для общения на французском языке в повседневной и профессиональной сферах, развитие умения самостоятельно работать со специальной литературой на французском языке с целью получения профессиональной информации. Наряду с наиболее употребительными терминами для повседневного общения в процессе изучения второго иностранного языка студенты должны освоить профессиональную лексику в сфере туристического бизнеса, развить и закрепить речевые навыки, необходимые для контактов с клиентами и деловыми партнерами, овладеть языковыми знаниями в объеме достаточном для начала профессиональной работы в разнообразных сферах и предприятиях туризма: гостиницах, ресторанах, туристических агентствах, курортах, центрах развлечений и отдыха, транспортных агентствах и др.

Используемый учебный материал включает письменные аутентичные тексты, максимально приближенные к реальной профессиональной ситуации в области туризма, а именно: брошюры, каталоги туристических агентств, путеводители. В профессионально-ориентированном обучении на языковых занятиях используются различные виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое, исходя из уровня владения иностранным языком и этапа обучения. Целью этого вида деятельности является научить извлекать общую, ключевую и детализированную информацию из текстов по специальности [Гордина 2016: 29], усвоение языковых норм, становление первичной профессиональной компетентности на основе специально ориентированных текстов, а также формирование и отработка умений самостоятельной работы обучаемых с языковым аутентичным материалом.

На занятиях по французскому языку студенты изучают различные виды рабочей документации, характерной для сферы туризма (lettre, e-mail, voucher, télécopie, facture, note, messages publicitaires ...) и обучаются их оформлению и составлению на французском языке, а также письменному переводу информации профессионального характера с французского языка на русский и с русского на французский язык.

В настоящее время в процесс обучения иностранным языкам все активнее входят интерактивные формы обучения, позволяющие приблизить процесс обучения к реальной ситуации общения в атмосфере сотрудничества и речевого партнерства [Шуваева 2009: 247]. Одним из видов речевой деятельности на языковых занятиях является игровое моделирование различных ситуаций профессионального общения, которое направлено на обеспечение практической направленности обучения, а именно проработку ситуаций профессионального общения, создание условий речевой деятельности, развитие коммуникативных профессиональных компетенций в области туризма и гостиничного дела. Студенты учатся, как правильно встретить и принять франкоговорящего клиента в агентстве или в отеле, ответить на интересующие его вопросы или запросить информацию, объяснить и посоветовать, отреагировать на недовольство или опасения, вежливо отказать или извиниться. Разыгрывание ролевых ситуаций «jeux de rôles» по определенной теме помогает трансформировать пассивный словарный запас в активный [Островая 2017: 63]. Тренинг в процессе такой игры позволяет отработать не только соответствующую лексику и осуществлять иноязычное деловое общение по темам, связанным с различными сферами деятельности в индустрии туризма, но и расширить знания о стране изучаемого языка, ее культуре, достопримечательностях, что способствует развитию социокультурной компетенции. Каждый преподаватель, который научился применять игры на занятии и встраивать их в учебный процесс, знает, что игры вносят в урок разнообразие, креативность и оживленность, без которых невозможно продуктивно изучать иностранный язык [там же]. Игровое моделирование как один из способов сделать языковое занятие интересным и увлекательным направлено также на повышение мотивации студентов к изучению французского языка и использованию полученных знаний в процессе речевой иноязычной деятельности, приближает обучение к естественным формам профессионального общения.

Владение иностранным языком является не только конечной целью обучения, а также средством достижения другой цели – приобретение профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции для установления деловых контактов, удовлетворение конкретных потребностей и решение задач, связанных с последующей деятельностью в сфере туризма. Следует также отметить, что изучение FOS является профессиональным преимуществом на рынке труда, повышает мотивацию будущих специали-

стов, четко представляющих свои потребности и задачи, а также непосредственную или отсроченную рентабельность своего обучения. Критерием практического владения вторым иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами для повседневного и профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордина Е.А. Преподавание иностранного языка в рамках президентской программы как часть Lifelong Learning (обучение на протяжении всей жизни) / Е.А. Гордина // Теория и практика обучения иностранному языку в рамках парадигмы «Образование в течение всей жизни». Мат-лы городской межвуз. научно-практ. конф. – Новосибирск: НГУЭУ, 2016. – С. 28-34.
2. Островая Ю.С. К вопросу повышения мотивации и игровой деятельности на занятиях по иностранному языку в высшей школе / Ю.С.Островая // Вопросы педагогики. – 2017. – № 7. – С. 61-63.
3. Шуваева И.Н. Использование в учебном процессе материалов для подготовки к Testdaf как фактор повышения мотивации в обучении немецкому языку / И.Н.Шуваева // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты: Сб. статей междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 78-81.
4. Шуваева И.Н. Проектный подход как средство повышения эффективности обучения иностранным языкам в вузе / И.Н.Шуваева // Теоретические и практические аспекты лингвообразования: Прикладная лингвистика и обучение иностранному языку в ВУЗе: Сб. науч. статей. – Кемерово: ГУ КузГТУ, 2009. – С. 247-250.

FRENCH LANGUAGE TRAINING FOR SPECIAL PURPOSES IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTION

Z.I. Aksyanova

Novosibirsk State University of Economy and Management, Novosibirsk

The article deals with the teaching of French for special purposes in a non-linguistic university with the aim of acquiring knowledge of the structural elements of the language and the ability to use them in situations of professional communication in various sectors of tourism.

Key words: *French language for special purposes, professional foreign language competences, game modeling, tourism industry.*

Об авторе:

АКСЯНОВА Земфира Исмагиловна – доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного университета экономики и управления, *e-mail*: sibzem@gmail.com

УДК 372.881.111.1

К ВОПРОСУ ОТРАЖЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Л. Вторушина

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск

В статье рассматривается использование краеведческих материалов в процессе обучения иностранным языкам. Автор полагает, что реализация регионального компонента способствует решению практических и воспитательных задач обучения. Краеведческие материалы должны быть представлены в виде отдельного учебного пособия.

Ключевые слова: краеведческие материалы, региональный компонент, обучение иностранным языкам, учебник.

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков и культур большое внимание уделяется организации диалога культур на уроке иностранного языка. Традиционно в учебниках иностранного языка достаточно широко представлена культура стран изучаемого языка. Это вполне оправданно и соответствует принципам социокультурного подхода, предполагающего, что овладение иностранным языком невозможно без одновременного изучения национальной культуры, воплощенной в языковых единицах и определяющей речевое поведение носителей языка [Сафонова 2014; Песина 2013]. Знания подобного рода необходимы обучающимся для адекватного взаимопонимания в процессе межкультурного общения на основе создания общего значения [Елизарова 2005: 9]. Однако «доминирование в процессе обучения иностранным языкам в средней школе иноязычной культуры может сослужить плохую службу изучающим иностранный язык – они неизбежно окажутся неинтересными собеседниками для потенциальных зарубежных партнеров по общению» [Барышников 2002: 32]. При взаимодействии с представителями других культур обучающимся с большой долей вероятности придется не только демонстрировать знание чужой культуры, но и представлять родную культуру. При этом родная культура может включать как знания о стране, столице, крупных городах, знаменитых людях, так и знания о так называемой малой родине – родном крае, городе и его окрестностях и т.д. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы реализации регионального компонента на уроке английского языка, отражения краеведческого материала в учебно-методических материалах.

Для того чтобы уверенно представлять свою культуру на иностранном языке обучающийся должен владеть знаниями краеведческого характера и языковыми средствами их выражения. Что касается содержательной стороны общения, то мы полагаем, что на уроке иностранного языка несколько затруднительно полностью обеспечить учащихся системой краеведческих

знаний из разных областей. В первую очередь в этом вопросе следует активно опираться на межпредметные связи, а также знания и личный опыт учащихся. Знания краеведческого характера учащиеся получают на уроках по географии, истории, литературе и других предметах. В Челябинской области, например, в учебном процессе используются уникальные учебники, специально разработанные коллективами ученых для общеобразовательных учреждений данной области и отдельно города Магнитогорска [Абрамзон 2013; Макарова 2013, 2014]. Это позволяет на уроке иностранного языка опираться на знания учащихся, полученные на родном языке, и сосредоточиться на овладении языковыми средствами для их выражения. В то же время не следует забывать, что краеведческие материалы на английском языке должны быть интересны учащимся, вызывать желание обсуждать их, а для этого они должны содержать неизвестные факты, новую информацию, неизвестную учащимся.

Мотивировать учащихся возможно также используя интересные формы работы на уроке и дома. В частности, в методической литературе в качестве формы организации учебного процесса предлагают использовать метод проектов: межпредметные проекты, ролевые игровые проекты и международные [Сороковых 2007: 64-67]. Большая часть работы в рамках проекта происходит во внеаудиторное время, поэтому остаются нерешенными вопросы создания учебного пособия, которое бы реализовывало региональный компонент содержания обучения и обеспечивало бы учебный материал для работы непосредственно на уроке иностранного языка.

Решение данной проблемы мы видим в создании отдельного учебного пособия, посвященного конкретному региону, области, городу и т.д. При написании подобного учебного пособия необходимо придерживаться ряда принципов, которые позволят разработать эффективные задания, направленные на решение практических, образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения. Нами была предпринята попытка написать учебное пособие для учащихся старших классов для реализации регионального компонента в процессе обучения английскому языку. При выборе тем общения мы учитывали их соответствие возрастным особенностям и интересам учащихся. Темы отражают такие сферы общения, как повседневно-бытовую, социокультурную и общественную.

Что касается практических задач (развитие практических умений общения на иностранном языке), то для их решения в пособии разработаны как языковые, так и речевые упражнения. Ряд заданий носит проблемный характер, в том числе и культурно-поискового характера, направленные на развитие и воспитание личности учащихся. Мы считаем, что предмет «Иностранный язык» имеет большой потенциал для воспитания учащихся в процессе обучения всем видам речевой деятельности и разным языковым аспектам [Вторушина 2014]. В данном случае на материале краеведческого характера можно воспитывать такие важные качества личности, как патриотизм, гор-

дость за свою Родину, иными словами, это способствует развитию национально-культурной идентичности обучающихся [Вторушина 2016, 2017].

В качестве примера можно привести следующие задания. Например, все учащиеся знают, что звезда мирового хоккея Евгений Малкин родился в Магнитогорске и стал знаменитым, играя за магнитогорскую хоккейную команду «Металлург». Занятия хоккеем очень популярны у детей всех возрастов в городе, а также такие зимние виды спорта, как горные лыжи, сноубординг, катание на коньках и другие. Этому способствуют и географическое расположение города, и климатические особенности, и социокультурные (спортивные традиции). Изучая тему спорт, обучающиеся знакомятся с биографией знаменитого земляка, обсуждают, что помогло ему стать профессионалом, сравнивают свои спортивные увлечения. Также они составляют рекламные проспекты для иностранных гостей, приезжающих на горнолыжные курорты, расположенные в окрестностях города. По нашим наблюдениям, такие задания способствуют воспитанию гордости за свой город, его жителей, трудолюбию и целеустремленности, учат верить в свои силы.

Таким образом, в учебном процессе следует использовать краеведческие материалы для более эффективного формирования навыков и умений межкультурного общения, а также воспитания и развития обучающихся. Данные материалы могут быть представлены в виде отдельного учебного пособия, дополняющего основной учебник и отражающего особенности конкретного региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамзон М.Г. Краеведение (9-11 класс): учебник для общеобразовательных учреждений Челябинской области / М.Г. Абрамзон [и др.] / Под ред. М.Г. Абрамзона, М.Н. Потемкиной. – Челябинск: Абрис, 2013.
2. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28-32.
3. Вторушина Ю.Л. К вопросу о воспитании патриотизма у школьников на уроке иностранного языка / Ю.Л. Вторушина, А.И. Карабашева // Actualscience. – 2017. – Т. 3. – № 1. – С. 39-40.
4. Вторушина Ю.Л. Формирование культурной идентичности студентов в процессе обучения иностранным языкам / Ю.Л. Вторушина, И.А. Песин // Научные труды Sworld. – 2016. – Т. 4. – № 44. – С. 34-38.
5. Вторушина Ю.Л. Развитие личности обучающегося в процессе обучения иноязычной лексике / Ю.Л. Вторушина, П.А. Кирякова // Современная наука. Новые перспективы: Сборник научных докладов. Sp. z o.o. «Diamond trading tour». – Warszawa, 2014. – С. 54-56.
6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
7. Макарова Н.Н. Краеведение. Магнитогорск. 9-11 класс: методическое пособие для учителей по проектированию учебного предмета «История» с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей общеобразовательных организаций города Магнитогорска Челябинской области / Н.Н. Макарова [и др.]. – Челябинск: Абрис, 2014. – 116 с.

8. Макарова Н.Н. Краеведение. Магнитогорск. 9-11 класс: рабочая тетрадь для общеобразовательных учреждений Челябинской области // Н.Н. Макарова [и др.]. – Челябинск: Абрис, 2014. – 96 с.
9. Песина С.А. Языковая компетенция современного специалиста / С.А. Песина, Л.Г. Юсупова, Е.А. Морозов // Языки, литература и культура в полилингвальном пространстве: Сб. мат-лов Международн. научно-практ. конф. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – С. 68-74.
10. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2-13.
11. Сороковых Г.В. Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку / Г.В. Сороковых, О.В. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 63-69.

ON THE PROBLEM OF REPRESENTING LOCAL LORE MATERIALS IN THE TEXTBOOK OF A FOREIGN LANGUAGE

Yu.L. Vtorushina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article deals with the problem of using local lore materials in teaching foreign languages. The author claims that including regional component enhances foreign language acquisition and helps to bring up students. The local lore materials should be arranged into a separate teaching aid.

Key words: *local lore materials, regional component, teaching foreign languages, textbook.*

Об авторе:

ВТОРУШИНА Юлиана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова», *e-mail:* julievtorushina@mail.ru

УДК 811.111:378.147

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(на материале английского языка)

Т.В. Градская

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

В статье акцентируется значимость лингвокультурологического аспекта обучения студентов языкового вуза иностранному языку. Развитие умения студентов общаться на изучаемом ими языке чрезвычайно важно для успешного осуществления межкультурной коммуникации, partici-

панты которой принадлежат к разным языковым социумам.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, лингвокультурологический аспект обучения, коммуникативная компетенция, коммуникативное намерение, контекст.*

Автор статьи преследует цель поделиться опытом преподавания английского языка как иностранного. Основное внимание акцентируется на необходимости учета культурно обусловленных аспектов речевого поведения носителей языка при продуцировании иноязычных высказываний студентами языкового вуза.

В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранному языку основная целевая установка предполагает развитие умения общаться на этом языке. «В этой связи используется социолингвистическое понятие коммуникативной компетенции для обозначения способности индивида порождать социально приемлемые высказывания» [Фаенова 1991: 5]. Обратимся к определению коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция - это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [Шведова 1990: 233].

Иноязычная речь студента вуза должна отвечать основному требованию вербального общения – мысль должна быть выражена средствами изучаемого языка понятно. Помимо лексико-грамматической корректности речи студентов, преподаватель языкового вуза обязательно должен следить еще и за тем, чтобы студенты не подменяли концептов, характерных для культуры страны изучаемого языка, и ни в коем случае не переводили фразы с одного языка на другой буквально. Особенно это касается фразеологизмов – языковых выражений, которые утратили свой первоначальный смысл, исходную денотацию (по мере развития истории и исчезновения культурных концептов, закрепленных за ними) и приобрели коннотативное, образное значение.

Процесс восприятия таких идиоматичных выражений существенно облегчается знанием их национально-культурной коннотации, источников их происхождения и семантических особенностей такого рода выражений.

Приведем в качестве примера фразеологизмы с именами собственными: *It's Hobson's choice* («Вынужденный выбор»); *Bob's your uncle* («И дело в шляпе»). При буквальном переводе таких единиц их смысл не передается, т.к. их денотация была полностью утрачена в ходе исторического развития британского общества – в случае 1-й идиомы это 1-я половина XVII века, Кембридж; в случае 2-й – конец XIX века, случай nepotизма в Британском Парламенте [Dictionary of Idioms 2011: 49, 155].

В английском языке идиоматичные выражения зачастую используются носителями языка либо как эвфемизмы для смягчения тональности сообщения (*Fred's passed away* («Фрэд скончался») вместо *Fred's died* («Фрэд умер»)), либо как имплицитный способ выражения своего негативного от-

ношения к кому-либо или негативной оценки чего-либо (Fred's *popped his clogs/curled up his toes* («Фрэд отбросил коньки/протянул ноги») вместо стилистически нейтрального выражения Fred's *passed away*. В ментальном лексиконе студентов языкового вуза также обязательно должны быть идиомы, отображающие национальную специфику. Например, *Robbing Peter to pay Paul* («Тришкин кафтан»), Aunt Sally («Козел отпущения»), *When pigs fly* («Когда рак на горе свистнет»).

В английском языке чрезвычайно важна интонация, которая помимо экспрессивной имеет и смысловоразличительную функцию. В зависимости от коммуникативного намерения своего высказывания, говорящий использует тот или иной интонационный контур. Так, простое предложение *Tell me about it*, произнесенное с нисходящим тоном, – императивное предложение со значением «Расскажи мне об этом»; то же самое предложение с восходящим тоном имеет противоположное значение: «Кому ты об этом говоришь, «Уж мне-то ли не знать». Предложение *She is nice*, произнесенное обычным тоном, не имеет никакой импликации, а произнося его с нисходяще-восходящим тоном, говорящий дает понять собеседнику, что несмотря на то, что она в целом приятная, в ней есть все же нечто, что ему не совсем нравится.

Связность речи (*connected speech*) – еще один важный произносительный аспект. Когда студенты произносят предложение слово по слову, не разграничивая смысловых групп, они звучат не по-английски, и если на этот аспект не обращать должного внимания в аудитории, в реальной ситуации общения студенты столкнутся с проблемой невосприятия звучащего потока речи на слух, причем, даже простых фраз типа *You want a bag?* («Вам нужен пакет?») при оплате покупки в магазине). Необходимо также напоминать студентам о том, что в английском языке используется отличный от русского интонационный контур – нисходящая ступенчатая шкала (*the Descending Stepping Scale*). Нельзя разрешать студентам языкового вуза говорить по-английски с русской интонацией!

Коммуникативная компетенция также предполагает умение студентов подобрать правильную лингвистическую форму в зависимости от своего коммуникативного намерения в определенном контексте. Так, например, для вежливого осведомления о чьих-то планах, как правило, используется грамматическая форма *Future Continuous* – *Will you be using your car tonight?* («Тебе нужна будет сегодня машина?»). Для выражения просьбы в английском языке есть целый ряд лексических единиц и грамматических структур: *Would you mind helping me a bit? Do you think you could help me a moment? Would/Could you please help me?* («Не могли бы Вы мне помочь?»). Помимо знания языковых структур, необходимо уметь оперировать и речевыми клише, чтобы звучать совсем по-английски: *Excuse me, sir/madam. I'm terribly sorry to bother you but I wonder if you would mind helping me a moment, as long as it's no trouble, of course.*

В одни и те же универсальные понятия представителями разных культур вкладывается несколько иной смысл. Например, объем понятия, выраженного словом *tea*, в английском языке шире, чем в русском. Не зная о том, что в Англии *tea* – отдельный прием пищи в 5 или 6 часов дня, весьма сложно адекватно проинтерпретировать смысл следующего разговора – *What did you have for tea today? – I haven't had my tea yet*. Зачастую студенты переводят последнее предложение буквально «Я еще не пил сегодня чая», что искажает смысл сказанного носителем языка. Другим примером, где допускается ошибка русскоязычными студентами, изучающими английский язык, является употребление слова (*back*) *garden*. В английской реалии это не садовый участок, каким мы себе его представляем; это ‘задний дворик с садом, в котором растут цветы, есть несколько кустарников и деревьев, место для отдыха и сарайчик для хранения садовых инструментов’. Предложение *I've got a garden* автоматически предполагает, что говорящий живет в частном доме, а не в квартире. В последнем случае нужно использовать либо единицу *dacha*, либо *a country house/or: an allotment* (если это просто земельный участок).

Фоновые знания (реалии) являются неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку. При переводе на английский язык фраз «на первом / на втором этаже» нельзя позволять студентам использовать порядковые числительные *the first/second*, т.к. исчисление этажности в зданиях начинается с цокольного этажа (*the ground floor*), и, соответственно, чтобы сказать о том, что вы живете на 2-м этаже, нужно использовать числительное *first*, а не *second* (*I live on the first floor*). Речевой этикет английского языка предполагает, что говорящие избегают прямолинейности, и ими используются принципы преуменьшения и имплицитности. Например, вместо того, чтобы сразу же задать вопрос или озвучить свою просьбу, предпочтительно использование следующих грамматических форм: *I was wondering if you could ... I've been meaning to ask you ... I'm a bit tired today* (даже в случае сильной усталости).

Итак, при организации обучения иностранному языку в языковом вузе необходимо должное внимание уделять его лингвокультурологическому аспекту. Без учета реалий страны изучаемого языка и национальной специфики речевого поведения носителей языка вряд ли возможно успешное осуществление межкультурной коммуникации на данном иностранном языке. Студенты языкового вуза должны обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции, которая включает четыре ключевые умения:

- 1) использовать в своей речи аутентичные интонационные модели в зависимости от структурного типа высказывания и своего коммуникативного намерения;
- 2) подобрать правильную лингвистическую форму для выражения своих мыслей в зависимости от контекста;
- 3) использовать в речи идиомы, правильно подобрав ближайший эк-

вивалент;

4) при переводе реалий с одного языка на другой не подменять культурно обусловленных концептов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч.-теорет.пособие / М.О. Фаенова – М.: Высш. шк., 1991. – 144 с. (Б-ка преподавателя).
2. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 1156 с.
3. Flavell R. Dictionary of Idioms and Their Origins / R. Flavell, L. Flavell – L.: Kyle Books, 2011. – 343 p.

**LINGUOCULTURAL ASPECT
OF TRAINING A FOREIGN LANGUAGE**
(on the material of the English language)

T. V. Gradskaia

Nizhny Novgorod State Linguistics University named after N.A. Dobrolubov,
Nizhny Novgorod

The article emphasizes the significance of the lingua-cultural approach used in training university language students. The latter's ability to develop a foreign language communicative competence is sure to enable the participants of intercultural communication to successfully converse.

Key words: *intercultural communication, lingua and culture-related aspect of instruction, communicative competence, communicative purpose, context.*

Об авторе:

ГРАДСКАЯ Татьяна Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка переводческого факультета Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова; *e-mail:* t.gradskaya@yandex.ru

УДК 372.881.111.22

**МЕСТО ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

А.О.Ермаков

Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт, Набережные Челны

В статье рассматривается роль уроков домашнего чтения на иностран-

ном языке в процессе формирования универсальных учебных действий в основной школе и предлагается алгоритм организации работы над иноязычным текстом в соответствии с ФГОС ООО.

Ключевые слова: домашнее чтение, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, иностранный язык, ФГОС ООО.

В течение многих лет обильное чтение рассматривается преподавателями как один из действенных методов изучения иностранного языка, который способствует расширению словарного запаса, активному употреблению новых грамматических конструкций и знакомству со страной изучаемого языка. Однако в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО) уроки домашнего чтения в полной мере могут обеспечивать и достижение метапредметных результатов.

Под метапредметными результатами понимаются «освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов обобщенные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях» [Галян 2014:8]. Метапредметность обеспечивается выработкой умений и универсальных учебных действий (далее – УУД), среди которых выделяют познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД.

Работа над познавательными УУД в рамках домашнего чтения возможна благодаря тому, что сам по себе «процесс чтения, предполагающий сложные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение и др.), и результат его – извлечение информации – имеют огромное значение для коммуникативно-общественной деятельности людей» [Жолобка [http](http://)]. Работа над познавательными УУД будет организованным и последовательным процессом, когда к текстам, выступающим в роли источника информации, составляется комплекс специальных заданий или упражнений, способствующих: 1) формированию умений определять понятия, создавать обобщения, подбирать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение, делать выводы; 2) выработке умений создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; 3) обучению смысловому чтению; 4) формированию и развитию экологического мышления, умения применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации; 5) развитию мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем [ФГОС ООО].

Формирование познавательных УУД в рамках домашнего чтения можно организовать как самостоятельную подготовку к уроку по заданиям, предложенным учителем. В отличие от них отработка коммуникативных УУД должна проходить в классе. Только в ходе групповой работы в классе, как считает В.И.Садкина, можно «выработать умение слушать других, помогать,

выяснять, проверять, понимать, расспрашивать, решать конфликты и проблемы», «формировать, повышать уровень коммуникативности, доверия» [Садкина 2014:48], что соответствует требованиям, предъявляемым ФГОС ООО к коммуникативным УУД.

Формированием регулятивных УУД должна сопровождаться любая учебно-познавательная деятельность по ФГОС ООО, в основе которой лежит системно-деятельностный подход. Следовательно, осуществляя любую деятельность, в т. ч. и в рамках домашнего чтения, учащийся должен осознавать ее цели, иметь представление о планируемых результатах, создавать поэтапный план ее реализации, в случае необходимости вносить в него корректировки и оценивать свой результат.

Традиционно в методике обучения чтению на иностранном языке при описании поэтапной организации домашнего чтения рассматривают работу над небольшими текстами (рассказами, фрагментами больших произведений), которую можно построить в формате одного урока. Подробную характеристику порядка и каждого из традиционно выделяемых в нем этапов (предтекстового, текстового и послетекстового) можно встретить в пособиях по методике преподавания иностранного языка. Однако данные схемы не учитывают возможность знакомиться с произведениями средних и крупных эпических форм. Следовательно, есть угроза того, что «многие школьники за годы обучения не прочитают ни одной книги на английском языке целиком» [Цыперсон 2012: 2]. Поэтому рациональным выходом из данной ситуации может стать продолжительное чтение объемного художественного текста, поделенного на главы. Такой текст в большей степени будет способствовать усвоению новых лексических единиц ввиду их повторяемости и стимулировать интерес к книге. В связи с этим необходимо усовершенствовать традиционный алгоритм изучения иноязычного художественного текста на уроках иностранного языка (Рис. 2) в соответствии с требованиями ФГОС ООО к результатам освоения основной программы общего образования.

Основная цель вводного занятия – представление книги и подготовка учащихся к ее восприятию. Учитель должен «создать мотивацию на чтение произведения, то есть вызвать у ребенка интерес к тому, о чем он, по сути, ничего не знает» [Рыжкова 2007: 42].

С этой целью рекомендуется привлекать биографические справки авторов, сведения о месте и времени событий, которые изображаются в произведении, что поможет учащимся лучше понять текст. Однако вводное занятие не стоит перегружать избыточной информацией, необходимо только сделать знакомство с автором и его книгой лично значимым для каждого учащегося.

В условиях реализации ФГОС ООО нужно выбирать те формы работы, которые способствуют формированию регулятивных УУД, связанных с целеполаганием, планированием читательской деятельности и выдвижением гипотез.

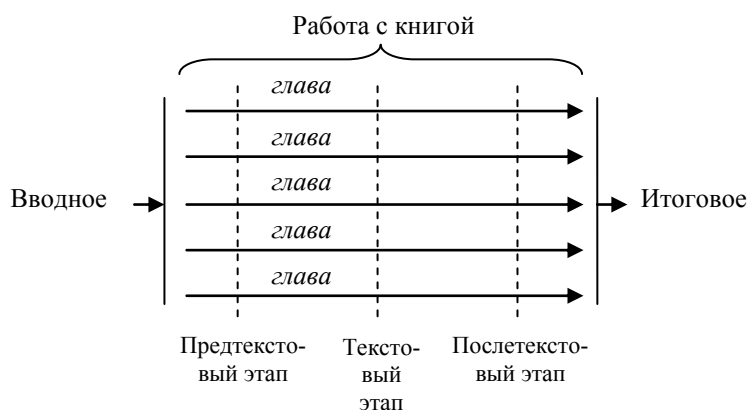


Рис. 2. Алгоритм изучения иноязычного художественного текста на уроках домашнего чтения на иностранном языке

Основная часть времени для домашнего чтения отводится непосредственно работе с книгой. Количество занятий зависит от количества частей текста, их объема и уровня подготовки учащихся, но между занятиями должен быть временной промежуток, необходимый для прочтения текста. Работа с текстами всегда будет состоять из предтекстового, текстового и послетекстового этапов, для которых характерны свои формы работы.

Предтекстовый этап предваряет чтение текста и в первую очередь ориентирован на формирование регулятивных УУД. А.О.Гордина пишет: «Эти задания направлены на реализацию следующих задач: прогнозировать содержание текста, актуализировать знания, жизненный опыт школьников, осознать коммуникативную задачу. <...>Прогнозируемое содержание может осуществляться по заголовку, иллюстрациям или на основе экспозиции к тексту» [Гордина <http>]. Работа над познавательными УУД ведется в ходе выполнения лексико-грамматических заданий, способствующих снятию языковых трудностей текста.

Ведущим видом деятельности на текстовом этапе становится чтение, которое во ФГОС ООО определяется как одно из познавательных УУД и характеризуется как смысловое [ФГОС ООО]. Однако чтение становится смысловым, как отмечает С.В.Галян [Галян 2014: 10], только в том случае, когда учащиеся осознают его цель и осмысленно выбирают его стратегию (просмотровое, изучающее, ознакомительное и поисковое).

В процессе чтения целесообразно планировать выполнение заданий, которые, с одной стороны, будут обеспечивать отработку познавательных УУД: «нахождение и выписывание информации, ответы на вопросы, постановка своих вопросов к тексту, краткая передача содержания текста и др.»

[Жолобко [http](#)]. С другой стороны, станут важным инструментом самоконтроля и поэтапной рефлексии, позволяющим самостоятельно оценить степень своего владения содержанием текста и при необходимости скорректировать свою познавательную деятельность.

Послетекстовый этап, на котором осуществляется контроль понимания деталей текста и его оценка, обладает большей предрасположенностью для отработки коммуникативных УУД. «Упражнения для организации беседы по прочитанному должны представлять собой последовательную серию заданий, направленных на постепенный переход от подготовленной речи к речи неподготовленной» [Коваленко 2011: 93].

Беседы должны быть ориентированы на характеристику героев, выяснение отношений между ними, на определение и оценку мотивов их поступков, что в полной мере помогает понять воспитательную ценность текста. В тех случаях, когда необходимо прибегнуть к отрывкам из текста в качестве аргументов при устных ответах, рекомендуется организовывать чтение по ролям. Можно предложить устное или письменное сочинение-продолжение или альтернативное окончание прочитанного текста, тогда можно послетекстовый этап работы над одной главой объединить в пределах одного урока с предтекстовым этапом работы над следующей.

Работа над объемным художественным произведением завершается итоговым занятием. Цель этого занятия – обобщение и систематизация изученного материала, его наполняют разнообразными обобщающими заданиями по книге. Стимулируют творческую активность и способствуют применению знаний такие формы работы, как просмотр экранизаций и сопоставление ее с книгой, драматизация понравившихся эпизодов, создание рекламного ролика о книге [Цыперсон 2012: 11]. Однако на сегодня итоговое занятие рассматривается и как этап рефлексии, важный для формирования личностных и регулятивных УУД, в ходе которого необходимо не только выявлять уровень предметных знаний, но и определить роль приобретенных знаний и умений для личностного роста учащегося.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС ООО домашнее чтение на иностранном языке может способствовать формированию УУД; в работе с художественным текстом в рамках домашнего чтения на иностранном языке целесообразно предусматривать предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы; занятия, посвященные разбору одного произведения, следует предварять вводным (мотивирующим), а завершать итоговым (рефлексивным) занятием, что в полной мере будет отражать логику системно-деятельностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордина А.О. Домашнее чтение как компонент обучения английскому языку на средней ступени обучения / А.О. Гордина // Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – URL: <http://www.emissia.org>.
2. Жолобко Г.А. Возможности внеклассного чтения для формирования УУД на

- уроках английского языка / Г.А. Жолобко. – URL: <http://nsportal.ru>.
3. Коваленко Н.А. Домашнее чтение как важный компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе / Н.А. Коваленко, А.Ю. Смирнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – №1 (8). – С. 91-97.
 4. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации педагогам общеобр. школ / Авт.-сост. С.В. Галян. – Сургут [б.и.], 2014. – 64 с.
 5. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении ФГОС основного общего образования». – URL: <http://www.consultant.ru>.
 6. Рыжкова Т. Проектирование уроков литературы. Лекция 3 / Т. Рыжкова // Литература (Приложение к газете «Первое сентября»). – 2007. – №19. – С. 42-47.
 7. Садкина В.И. 101 педагогическая идея. Как создать урок / В.И. Садкина. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 87 с.
 8. Цыперсон М.Б. Программа курса «Домашнее чтение на английском языке» (по материалам книг для чтения издательства «Macmillan») / М.Б. Цыперсон. – М.: Макмиллан, 2012. – 18 с.

**PLACE OF HOME READING IN A FOREIGN LANGUAGE
IN THE PROCESS OF FORMING UNIVERSAL STUDYING SKILLS
IN THE SECONDARY SCHOOL**

А.О. Ermakov

Naberezhnye Chelny State Trade and Technological Institute,
Naberezhnye Chelny

The article examines the role of homework reading lessons in a foreign language in the process of forming universal studying skills in the secondary school and suggests the algorithm for organizing work on a foreign language text in accordance with the educational standards.

Key words: home reading, metasubject results, universal studying skills, foreign language, educational standards.

Об авторе:

ЕРМАКОВ Антон Олегович – преподаватель Набережночелнинского государственного торгово-технологического института; *e-mail:* tisher_2@mail.ru

УДК 378

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОВЛАДЕНИЯ
КОМПЕТЕНЦИЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ**

Ж.Н. Заруцкая, А.О. Заруцкая

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск

В статье описывается использование профильных учебных пособий в

процессе обучения иностранному языку в техническом вузе как средство мотивации студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке и успешного овладения компетенцией иноязычного общения.

Ключевые слова: *иностраннный язык, учебно-методическое пособие, иноязычная компетенция, мотивация, профессионально-ориентированное общение, профессиональная коммуникативная компетентность.*

Следует отметить, что в наши дни иностранный язык играет особо важную роль в жизни молодых людей, являясь той компетенцией, которая позволяет им активно участвовать в жизни общества. При этом иностранный язык в профессиональной деятельности становится все более популярным из-за особой необходимости общения в профессиональном интернациональном пространстве. Окончив университет, студенты будут заняты в различных сферах деятельности, где для достижения профессионального совершенства специалист должен быть способен пользоваться иностранными языками как средством для решения производственных задач [Квач 2005: 6]. Соответственно, «профессиональная коммуникативная компетентность является составной частью личности специалиста» [Заруцкая 2016: 463-464].

Однако для большинства студентов существенные пробелы в знаниях и низкий уровень языковой подготовки по иностранному языку, которые наблюдаются преподавателями технических вузов на протяжении последних нескольких лет, являются преградой для внедрения в профессиональную среду сначала во время обучения в вузе, а в дальнейшем – на рабочем месте.

Мы считаем, что сегодня особо важно ориентировать обучение иностранным языкам на будущую профессиональную специализацию студента, а иностранный язык в профессиональной деятельности необходимо вводить с первого курса обучения в техническом вузе. Как можно раннее приобщение студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке способствует повышению у студентов мотивации к изучению иностранного языка в вузе. Так как иностранный язык является составляющей профессиональных знаний и способствует успешной межкультурной коммуникации, то, следовательно, чем раньше студент начнет овладевать языковой базой, применяемой в соответствующей профессиональной отрасли, тем эффективней иностранный язык будет использоваться в профессиональных целях.

Стоит заметить, что уровень профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов не высок. Это можно объяснить тем, что уровень школьной подготовки по иностранному языку большинства студентов достаточно низок и изначально в группах собраны студенты с разным уровнем владения языком и те, кто хорошо владеет и те, кто только начинает изучать иностранный язык. Студенты не делятся на группы с равными возможностями и приблизительно одним уровнем языковой подготовки, что делает невозможным подобрать учебное пособие соответствующего уровня

и в целом затрудняет процесс обучения.

Таким образом, остро стоит вопрос о создании благоприятных условий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста у студентов с изначально низким уровнем языковой подготовки и для ее повышения, то хотя бы сохранения уровня владения языком у студентов с хорошим уровнем языковой подготовки.

Изучение повседневной практики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе показывает, что основное внимание все-таки уделяется чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов. Студенты не имеют возможности ознакомиться с новостями научно-технической жизни, осваивать современную профессиональную лексику во время аудиторных занятий, так как учебный процесс недостаточно обеспечен аудио- и видеоматериалами, особенно направленными на обучение иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации. Компьютеры почти не используются в учебном процессе. Не хватает современных профессионально ориентированных пособий по английскому языку для обучения студентов технических специальностей.

Чтобы подготовить студента к участию в международных научно-практических конференциях и зарубежных стажировках, выполнению научно-исследовательской работы, продолжительному обучению в зарубежном вузе по обмену, необходима адаптация учебно-методических комплексов к потребностям студентов. «В связи с этим, поиск инновационных моделей и технологий профильного обучения иностранному языку в техническом университете является актуальной проблемой» [Заруцкая 2016: 464].

Бесспорно, качество учебного пособия, принятого в качестве базового дидактического средства, в значительной степени влияет на эффективность любой технологии обучения, и на сегодняшний день существует немало количество учебных и методических средств, которые способны помочь преподавателю в учебном процессе при изучении иностранного языка с учетом современных достижений в методике. А мастерство преподавателя, несомненно, заключается в умении ориентироваться в этом многообразии учебников и учебных пособий и методически правильно использовать средства обучения иностранному языку.

Но, несмотря на огромное количество учебников базового технического английского языка, они, к сожалению, не соответствуют всем потребностям студентов, предоставляя лишь общие сведения, а не отражая тонкости и особенности конкретной профессиональной сферы. Материал учебников быстро устаревает и не соответствует задачам реального времени. Преподавателям иностранного языка приходится самостоятельно искать дополнительный материал, отражающий реальное состояние производства, и на основе этого материала разрабатывать методические рекомендации, учебно-методические пособия, сборники текстов для чтения и перевода аутентичных текстов в тех областях, которые находятся за пределами их профессиональной компетен-

ции.

Ограниченное количество часов в учебном плане, отводимых на изучение иностранного языка, отсутствие достаточного количества современных учебников и учебных пособий, недостаточное использование интерактивных технологий и низкий уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка не способствуют успешному овладению иностранным языком [Гаврилова 2014: 41]. Поэтому выпускники неязыковых вузов часто испытывают трудности при ведении общения на иностранном языке.

С учетом выше изложенного мы считаем, что роль предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности» должна быть пересмотрена, а условия обучения иностранным языкам при подготовке бакалавров должны отвечать современным требованиям к преподаванию иностранных языков. Необходимо, на наш взгляд, не просто внести коррективы в учебные планы и программы и ограничиться их частичным преобразованием, а спроектировать новые образовательные программы и учебные планы, направленные на модернизацию высшего образования с целью повышения как качества обучения, так и международной конкурентоспособности российских специалистов.

В условиях международной мобильности студентов и преподавателей необходимо внедрение в практику обучения профильных курсов, читаемых на иностранном языке и не один раз в неделю на протяжении нескольких семестров, а более 3-4 раз, но в течение 1-2 семестров для интенсивного и скоординированного изучения материала. Такие интенсивные занятия, особенно на начальном этапе, способствуют формированию у студентов навыка постоянной как аудиторной, так и самостоятельной работы над иностранным языком и помогают развить способность к иноязычной коммуникации.

Создание таких учебных пособий, которые объединяли бы в себе обучение языку и специальности, могло бы внести свой весомый вклад в повышение уровня профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста, особенно с активным внедрением в учебный процесс передовых технологий обучения иностранному языку с использованием аудио-, видео- и компьютерной техники. Учебные пособия, созданные на основе мультимедийных технологий, имеют ряд преимуществ, а именно – новые возможности презентации учебного материала. Наглядность как зрительная, так и аудиальная играет в наше время значимую роль в интеллектуальной познавательной деятельности студентов и позволяет смоделировать иноязычную среду, что в некотором роде и стимулирует к общению на иностранном языке.

В настоящее время в неязыковых учебных заведениях активно разрабатываются учебные пособия и программы по иностранному языку, охватывающие весь курс обучения, применительно к специфике конкретной специальности и с учётом имеющихся материально-технических средств обучения. При создании учебных пособий важно учитывать не только его содер-

жание, но и средства обучения и способы презентации учебного материала. Если говорить о содержания учебного пособия, то важно учитывать межпредметность. Разработанные авторами учебные и учебно-методические пособия по иностранному языку, содержащие алгоритм работы над профессиональными узкоспециализированными терминами, определениями и понятиями, способствуют активизации профессионально ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе и успешному овладению компетенцией иноязычного общения.

Преподаватели кафедры иностранных языков по техническим направлениям МГТУ им. Г. И. Носова успешно пытаются решить проблему отсутствия учебных пособий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» по специализированным направлениям подготовки. Были разработаны и успешно используются следующие учебные пособия:

1. *Automation and robotics in manufacturing*, которое содержит тексты и тренировочные упражнения для развития навыков чтения и устной коммуникации для обучающихся по направлению подготовки «Автоматизированные системы» [Ахметзянова 2015];

2. *Automation and engineering*, предназначенное в качестве дополнительного материала в области профессионального образования для студентов, проходящих обучение по направлению подготовки «Энергетические системы» [Ахметзянова 2015].

В условиях стремительно меняющегося мира требуется постоянно разрабатывать новые подходы и совершенствовать уже имеющиеся методики преподавания иностранного языка в современном техническом университете. Комплексное использование узкоспециализированных учебных пособий, адекватных приёмов и технологий обучения, а также материально-технических средств делает изучение иностранного языка более эффективным и продуктивным. Это позволяет повысить практическую направленность обучения, значительно повышающую уровень владения языковым материалом и внутреннюю мотивацию каждого студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметзянова Т.Л. *Automation and robotics in manufacturing*. Учебное пособие для обучающихся по направлению подготовки «Автоматизированные системы» / Т.Л. Ахметзянова [и др.] – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т им Г.И. Носова. – 2015. – 140 с.
2. Ахметзянова Т.Л. Т.А. *Automation and engineering*. Учебное пособие / Т.Л. Ахметзянова [и др.] – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т им Г.И. Носова. – 2015. – 66 с.
3. Гаврилова О.В. Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе / О.В. Гаврилова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2014. – №2 (163). – С.40-43.
4. Заруцкая Ж.Н. Профильная дифференциация как одно из действенных средств повышения эффективности обучения иностранному языку в вузе / Ж.Н. Заруцкая, А.О. Заруцкая // *International Conference on Social Science, Arts, Business and*

- Education. – 2016. – С. 463-472.
5. Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 // Н.В. Квач; Калужский гос. ун-т. – Калуга [б.и.], 2005. – 193 с. – На правах рукоп.

**USE OF TRAINING AIDS WITH A PROFESSIONAL FOCUS
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT TECHNICAL UNIVERSITY
AS THE GUARANTEE OF SUCCESSFUL ACQUISITION
OF THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE**

Zh.N. Zarutskaya, A.O. Zarutskaya

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article describes the use of teaching aids with a professional focus in the process of foreign language teaching at the technical university as the way to motivate students to professionally oriented communication in a foreign language and successful acquisition of the foreign language communication competence.

***Key words:** foreign language, training aids, linguistic competence, motivation, professionally-oriented communication, professional communicative competence.*

Об авторах:

ЗРУЦКАЯ Жанна Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова, *e-mail:* zarutskaja-zhanna@yandex.ru.

ЗРУЦКАЯ Анна Олеговна – магистрант кафедры технологии, сертификации и сервиса автомобилей Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова, *e-mail:* dream13anna@yahoo.com.

УДК 372.881.1

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Е.Э. Калинина

Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов

Модернизация образовательного процесса отражается в появлении и развитии новых методик преподавания и педагогических технологий, а также в привлечении все большего числа информационно-коммуникационных тех-

нологий для повышения качества образования, в том числе при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, Интернет-ресурсы, иностранный язык, мотивация, модернизация образовательного процесса.

Владение, по меньшей мере, одним иностранным языком являются неотъемлемой частью современного общества. В связи с этим необходимо модернизировать российское образование с целью интеграции его в общеевропейское образовательное пространство, что вносит существенные коррективы в отечественную систему обучения.

На сегодняшний день в центре образовательного процесса стоит личность ребенка, его интересы. Поэтому основной задачей модернизации образования является внедрение инновационных технологий, которые имеют своей целью воспитание творческой личности [Палагутина [http](#)].

Многие исследователи относят внедрение и разработку технологий в педагогике к середине 50-х годов XX века. Это связано с развитием технологического подхода в обучении, которое первоначально возникло в американской школе, а затем и в европейской. Изначально под технологией понималась технизация учебного процесса. Развитие исследований в области педагогики расширило понимание понятия «технология». *Педагогическая технология* – есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний.

В современном образовании выделяют следующие педагогические технологии, которые имеют своей целью развитие коммуникативной компетенции учащихся, что является обязательным в процессе обучения иностранным языком: технология развития критического мышления, метод проектов, «языковой портфель», интерактивный подход, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и т.д.

В рамках данной статьи рассмотрим особенности интеграции ИКТ в процесс обучения иностранным языкам. В последние годы ИКТ играют ведущую роль в процессе иноязычной подготовки, как учащихся, так и учителей. Согласно ФГОС второго поколения, к ИКТ относятся компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [ФГОС [http](#)].

Для их эффективной интеграции в учебный процесс необходимо создать технологические условия, а также подготовить квалифицированные кадры.

В настоящее время многие школы применяют ИКТ в учебном процессе. Для этого развиваются следующие направления: 1) информатизация процесса обучения; 2) оснащение современными техническими средствами образо-

вания; 3) подготовка преподавателей в области ИКТ; 4) создание системы дистанционного образования [Нечаева 2013: 87].

Преимущества ИКТ перед традиционными методами обучения заключаются в индивидуализации обучения, повышении мотивации учащихся к изучению иностранного языка, эстетичности презентации учебных материалов, повышении авторитета учителя [Бочарникова [http](#)].

Практическое использование ИКТ влечет за собой новый вид познавательной активности обучаемого, результатом которой является открытие новых знаний, развитие самостоятельности учащихся в обучении, формирование умений индивидуального пополнения знаний, а также осуществление эффективной работы по поиску и осмыслению информации.

Таким образом, внедрение ИКТ способствует улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества [Войтко [http](#)].

Очевидно, что ключевую роль в современном образовательном процессе с применением ИКТ играет глобальная сеть Интернет. Поскольку главной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, возможности и ресурсы Интернет позволяют легко ее достичь, так как именно здесь учащимся предоставляется возможность не просто увидеть, прочитать или прослушать интересующий их материал, но и пообщаться с носителями языка.

Говоря о внедрении Интернет в образовательный процесс, в первую очередь речь идет об использовании образовательных Интернет-ресурсов, которые позволяют решить ряд дидактических задач, а именно: 1) активизировать мыслительную деятельность учащихся; 2) сделать занятие более наглядным; 3) использовать в процессе обучения новые, ранее недоступные материалы, аутентичные тексты; 4) стимулировать учащихся к самостоятельной работе с материалами; 5) обеспечивать моментальную обратную связь; 6) расширять словарный запас; 7) реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению, 8) формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность и др. [Карповская [http](#)].

Все это направлено не только на развитие коммуникативной, но и на развитие межкультурной компетенции, что положительно влияет на становление процесса межкультурной коммуникации.

Наиболее востребованными и часто используемыми для работы на занятиях являются следующие форматы образовательных Интернет-ресурсов:

- *hotlist* представляет собой список сайтов с текстовыми материалами по изучаемой теме;
- *multimedia scrapbook* по своей организации похож на *hotlist*, однако

кроме текстовой информации содержит иллюстративный и мультимедийный материал (фотографии, аудио- и видеофайлы, графики и т.п.). Эти файлы могут быть легко скачаны студентами и использованы как информативный или иллюстративный материал при изучении определенной темы;

- *treasure hunt* кроме ссылок на различные сайты по изучаемой теме содержит вопросы по содержанию каждого сайта, таким образом педагог может направлять и контролировать познавательную деятельность учащихся;

- *subject sampler* также содержит набор ссылок на текстовые и мультимедийные материалы, но помимо работы с информацией учащийся должен выразить и аргументировать свое мнение по проблемному вопросу;

- *insight reflector* в организационном плане похож на все предыдущие форматы, но учащемуся следует, отвечая на вопросы, письменно фиксировать информацию и написать сочинение-рассуждение по заданной теме;

- *web-quest* способ организации проектной деятельности учащихся с применением образовательных интернет-ресурсов. Он включает все компоненты перечисленных выше форматов с последующим написанием проекта и его защиты [Драгунова [http](http://)].

Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку открывает все больше возможностей как для учителя, так и для учащихся: процесс изучения нового материала становится более индивидуальным, происходит формирование таких качеств личности, как самооценка и самостоятельность, повышается эффективность процесса обучения, Интернет-ресурсы обеспечивают условия для создания практически реальной языковой ситуации, возможность организации совместного обучения делает образовательный процесс более гибким и мобильным. Все это является бесспорным преимуществом Интернет-ресурсов перед другими информационно-коммуникационными технологиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарникова О.Ю. ИКТ в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О.Ю. Бочарникова. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/525296>
2. Войтко С.А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроке английского языка [Электронный ресурс] / С.А. Войтко. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/415914/>
3. Драгунова А.А. Учебные интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс] / А.А. Драгунова. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/32.pdf
4. Карповская Н.О. Интернет на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Н.О. Карповская. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/605880/>
5. Нечаева И.Ю. Современные мультимедийные ресурсы и технологии в преподавании иностранного языка / И.Ю. Нечаева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Межвуз. сб. научн. тр. – Тверь, 2013. – Вып.24. – С. 86-89.
6. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская [Электронный ресурс] // Проблемы и перспек-

тивы развития образования: материалы межд. научн. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159. – URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/17/578/>

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.). – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>

EDUCATIONAL INTERNET RESOURCES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ye.E. Kalinina

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov

Modernization of the educational process is reflected in the emergence and development of new methods of teaching and pedagogical technologies, as well as in attracting an increasing number of information and communication technologies to improve the quality of education, including when teaching a foreign language.

Key words: *information and communication technologies, Internet resources, a foreign language, motivation, modernization of the educational process.*

Об авторе:

КАЛИНИНА Екатерина Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail*: ekalinina1979@yandex.ru

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Л.И.Корнилова, О.В. Лебединская

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

В статье рассматривается сущность понятия «самостоятельная работа», ее важность для иноязычной подготовки будущих бакалавров. Авторы актуализируют значимость содержания и организации самостоятельной работы в соответствии с компетентностным подходом, выделяют наиболее актуальные виды самостоятельной работы и говорят о необходимости ее управления.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, самостоятельная работа студентов, виды самостоятельной работы, компетенция, компетентностный подход.*

В последнее время повысились требования общества к качеству обра-

зования. Стали востребованы высокий уровень профессионализма, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на запросы рынка труда. В связи с этим постоянно меняется позиция государства по отношению к системе образования, кардинально обновляются технологии обучения.

В стадии существенного переосмысления находится сегодня и концепция самостоятельной работы студентов. Очевидно, что в первую очередь должен измениться процесс управления этим видом учебной деятельности студентов, являющейся составной частью их подготовки, предусмотренной федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Должны измениться и подходы к планированию, организации самостоятельной работы, выбору форм контроля и методики отслеживания результатов. Эти процессы в целом определяются необходимостью принятия компетентного подхода как стратегии профессионального образования. Речь идет, в первую очередь, о значительном повышении мотивации обучающихся к самостоятельной деятельности, приобретению компетенций.

В федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения по подготовке бакалавров выбрано понятие «компетенция», понимаемая как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей), а также способов деятельности, обеспечивающих ее готовность к компетентному решению профессиональных задач. Соответственно «компетентность» – это реализованный на практике комплекс соответствующих компетенций, включающий личностное отношение человека к ним и предмету деятельности. Компетентность формируется главным образом за пределами вуза по мере накопления опыта в профессиональной области.

Следует отметить, что введение рассмотренных выше понятий в теоретическую и практическую составляющие профессионального образования позволяют решать проблему, типичную для российской школы, когда студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные затруднения в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Таким образом, компетентный подход является способом достижения нового качества образования, определяет изменения образовательного процесса в сторону формирования личности будущего специалиста.

В связи с этим, практикуемая на данной основе самостоятельная работа во всех ее видах и проявлениях, в том числе и по иностранному языку, является прекрасным способом приобщения студентов к самостоятельной деятельности, дает возможность для формирования обучающегося как субъекта учебной деятельности и воспитания его личности. Весьма ценным в этом отношении является высказывание академика П.Л. Кашицы о том, что самостоятельность – это одно из самых основных качеств творческой лично-

сти, так как воспитание творческих способностей в человеке основывается на развитии самостоятельного мышления.

В соответствии с ФГОС ВПО самостоятельной работе студентов отводится не менее 50-70% времени, предусмотренного для освоения основной образовательной программы. И это естественно, поскольку самостоятельная работа, по мнению исследователей, оказывается «высшей формой учебной деятельности, формой самообразования» [Беляева 2003: 4]. Необходимо отметить растущий интерес ученых к проблеме «самости» студентов вообще. Так, в научно-педагогической литературе для обозначения близких по значению явлений используются такие понятия как самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, самообразовательная деятельность, самообразование, самоорганизация, самовоспитание. Наиболее часто встречается термин «самостоятельная работа», который трактуется как:

- разнообразная индивидуальная и коллективная деятельность учащихся, выполняемая как на занятиях, так и дома;
- работа, выполняемая по заданию преподавателя в указанные сроки, но без его участия;
- деятельность учащихся по усвоению информации, овладению навыками и умениями без посторонней помощи, развитию способности к рефлексии, самоконтролю и трансформации усвоенного материала;
- определенная обязательность, стимулируемая преподавателем;
- целенаправленная, внутренне мотивированная и корригируемая деятельность обучающегося;
- учение, определяемое способностью учащегося ставить перед собой задачи, осуществлять их и рефлексировать;
- деятельность учащегося, направленная на применение опыта и знаний для решения новых задач;
- средство закрепления изученного материала, развития приобретенных навыков и умений, совершенствования компетенций [Формирование... http].

В этом контексте представляет большой интерес целостная картина внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку. Представляется, что все многообразие занятий, работ, мероприятий самостоятельной работы по их отношению к процессу усвоения иностранного языка может быть классифицировано по следующим основным видам [Каменская 1999, 2001]:

1. *Самостоятельная подготовка к текущим аудиторным занятиям (выполнение лабораторных работ, печатных и аудиоупражнений, работа с текстами, программированными пособиями, компьютерными программами и т.п.).*

Важным элементом здесь, как показывает практика, является организация и рациональное сочетание коллективной аудиторной и индивидуальной внеаудиторной форм самостоятельной работы. При коллективной форме студенты работают на занятии совместно над выполнением общих заданий:

и слабо подготовленные, и сильные. Это способствует созданию атмосферы сотрудничества и взаимопомощи, а, следовательно, повышению эффективности самостоятельной работы. Однако, следует иметь в виду, что при коллективной форме работы нивелируются в какой-то степени индивидуальные способности студентов, что может отрицательно сказаться в будущей профессиональной деятельности. Поэтому целесообразно, чтобы вся внеаудиторная самостоятельная работа с акцентом на формирование профессиональных компетенций проводилась дифференцировано на основе выполнения как общих, так и индивидуальных заданий.

2. Самостоятельная работа студентов, связанная с овладением новым языковым и речевым материалом.

Этот вид самостоятельной работы, хотя и носит индивидуальный характер, является обязательным для всех студентов группы, выполняется ими перед началом изучения новой темы. Поэтому без соответствующего методического обеспечения не представляется возможным в полной мере ознакомление студентов с новым учебным материалом, его активизацией и овладением. К тому же в современных условиях нужен новый подход к содержанию учебных материалов, пособий, программ обучения и других учебно-методических разработок и рекомендаций. Педагогическая наука и опыт показывают, что наиболее полно представленным условиям удовлетворяют методические пособия управляющее-обучающего типа. В основу разработки таких пособий положены следующие требования: системности и научности (учет программных требований, управление процессом самостоятельного усвоения знаний, сочетание различных методов и форм организации самостоятельной работы); коммуникативности заданий и упражнений; аутентичности материалов; вариативности содержания и форм участия студентов в СР; доступности (индивидуальная помощь, варьирование объема дидактического материала и средств овладения им: памятки, опоры, алгоритмы, указания, рекомендации и др.).

3. Индивидуальная самостоятельная работа студентов, представляющая собой практику в том или ином виде речевой деятельности.

Этот вид СР является, по нашему мнению, самым сложным, поскольку в его содержании должен учитываться в полной мере коммуникативный характер обучения студентов иностранному языку. В связи с этим, все выполняемые студентом задания на самоподготовке должны быть адекватны формируемым видам речевой деятельности и этапам формирования языковых и речевых навыков и умений. Большую эффективность данному виду СР придает использование новых информационно-коммуникационных технологий, позволяющих реализовать принцип индивидуализации в организации и содержании СР с учетом интересов и предпочтений обучающихся.

Самостоятельная работа как практика в том или ином виде речевой деятельности имеет многоцелевой характер. Она предполагает развитие умений не только устного и письменного общения, но и умений работать с литера-

турой профессионального, страноведческого, социокультурного характера. Это так называемый отдельный аспект СР, который часто сводится к «подготовке и сдаче тысяч» студентами, что совершенно недопустимо. Внеаудиторное чтение должно протекать как информационная деятельность, как поиск, анализ языковой и смысловой информации текста, передача его содержания на родном языке в соответствии с коммуникативной задачей и интересами студентов, а также создание вторичных текстов (рефератов, аннотаций, тезисов, планов и т.п.). При этом важно, чтобы сами студенты испытывали необходимость и потребность приобретения навыков работы с информацией, в том числе в интернете, понимали, что это им так необходимо в дальнейшей профессиональной деятельности.

4. Дополнительная самостоятельная подготовка студентов, направленная на устранение отдельных пробелов в их знаниях.

В соответствии с дидактической задачей данного вида СР отдельным обучающимся предлагаются задания на отработку навыков по какой-либо грамматической теме, по устранению языковых ошибок или недочетов речи, например, темпа речи (очень медленный), скорости чтения и многое другое.

Разумеется, эти задания выполняют студенты, которые пропустили много аудиторных занятий или своевременно не готовились к ним, или вовсе не изучали иностранный язык в средней школе. Особого внимания для данного вида СР заслуживают программные пособия, компьютерные программы, которые содержат отдельные грамматические темы или лексический материал, а также соответствующие упражнения и задания.

5. Самостоятельная работа по собственному желанию и инициативе.

В рамках этого вида СР можно рекомендовать много различных форм стимулирования студентов к дальнейшему изучению иностранного языка. Это, прежде всего, подготовка к защите курсовой работы или дипломного проекта. Другими формами данного вида СР могут служить олимпиады по иностранному языку, викторины, участие в конкурсах и выставках научных работ, участие в научных студенческих конференциях, подготовка научных публикаций, различные кружки, например, разговорные практикумы, факультативные занятия с применением интенсивных методик обучения иностранному языку, лингвистические и проектные исследования.

Описанные виды самостоятельной работы имеют свою специфику и в комплексе позволяют обучающимся овладеть языковым и речевым материалом, навыками и умениями по всем видам речевой иноязычной деятельности, способностью и готовностью участвовать в межкультурной коммуникации. Они базируются на самоорганизации, самоконтроле, рефлексии, мотивируют студентов к постоянному саморазвитию. Таким образом, организация самостоятельной работы в соответствии с компетентностным подходом предполагает основательную иноязычную подготовку студентов в неязыковом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – №6. – С.105-109.
2. Каменская Л.С. К вопросу о развитии личностных качеств обучаемых, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку / Л.С. Каменская // Труды Московск. гос. лингв. ун-та. Вып.461. – М., 2001. – С.39-48.
3. Каменская Л.С. Некоторые вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку в вузе // Л.С. Каменская // Труды Московск. гос. лингв. ун-та. – Вып. 437. – М., 1999. – С.33- 42.
4. Формирование творческой самостоятельности студентов как фактор развития субъектов образования [Электронный ресурс] – URL: <http://www.pandia.ru/text/>

**ORGANIZING STUDENTS' AUTONOMOUS WORK
AS A CONDITION OF THE COMPETENCE APPROACH**

L.I. Kornilova, O.V. Lebedinskaya

Togliatti State University, Togliatti

The article discusses the essence of the concept «autonomous work», its importance for training future bachelors in a foreign language. The significance of content and organization of autonomous work in accordance with the competence approach are described. The authors identify the most actual types of autonomous work and point out the need of its management.

Key words: *teaching a foreign language, autonomous work, types of autonomous work, competence, competence approach.*

Об авторах:

КОРНИЛОВА Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Тольяттинского государственного университета, *e-mail:* office@tltsu.ru

ЛЕБЕДИНСКАЯ Оксана Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», Тольяттинского государственного университета, *e-mail:* oksana.lebedinskaya@yandex.ru

УДК 811.112.2

**ТЕСТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ
УСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ
СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Т.Н. Кучерова, О.В.Кольцова

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов

Статья посвящена проблеме тестирования студентов неязыковых специальностей. Говорится о двух важных функциях тестирования. Приводятся

примеры тестовых заданий при проведении итогового контроля.

Ключевые слова: *иностранный язык, тестовый контроль, обучающий характер, итоговый контроль, семантизация, словообразование, языковая догадка.*

Планировать занятие по иностранному языку это значит предпринимать целый ряд действий, выполнение которых приведет обучение с достаточно высокой степенью вероятности к успеху. Важнейшими из этих действий являются определение цели, разработка содержания, учебные технологии и методы проверки результатов обучения. Как известно, в настоящее время при обучении иностранному языку большой популярностью пользуется тестовый контроль. Он относится к основным технологиям, позволяющим определить успешность усвоения и применения на практике полученных знаний по иностранному языку.

При обучении любому иностранному языку определение результатов усвоения материала должно выполнять две важные функции:

1. дает преподавателю информацию об успешности планирования и проведения своих занятий и об успехах, достигнутых обучающимися.
2. служит преподавателю основой для оценки знаний студентов.

Первая функция считается более важной, т.к. она нацелена на содействие обучающимся. Тесты позволяют определить результаты усвоения пройденного материала. Оказать помощь студентам преподаватель может только в том случае, если он знает о результатах обучения. И, если он проводит тестирование через короткие промежутки времени, по меньшей мере по окончании изучения каждой темы, то он может с уверенностью планировать дальнейшие занятия, предупредить отставание, спланировать индивидуальную и самостоятельную работу.

Студенты также получают информацию о своих успехах усвоения пройденного материала. И, если контроль проводится регулярно, и студенты каждый раз видят свои успехи и неудачи, то они в состоянии в дальнейшем работать более эффективно, чтобы улучшить результаты обучения, свои знания по иностранному языку.

Вторая функция также важна, т.к. задача преподавателя оценить успехи обучающихся. Поэтому тестовые задания, которые разрабатываются как основа контроля, должны быть валидными и объективными. При этом проблема состоит в том, чтобы из большого количества предлагаемых заданий выбрать те, которые наилучшим образом подойдут для проверки соответствующих компетенций. При этом контроль на занятиях иностранного языка должен носить обучающий характер, способствовать коррекции и улучшению практического владения языком.

В настоящее время в рамках компетентного подхода формирование профессионально-коммуникативной лексики является методологической основой модернизации российского образования [Батраева 2016: 30]. Обучение иностранным языкам не является исключением. Кроме того, необходимо

помнить, что обучение иностранным языкам студентов неязыковых факультетов рассматривается не обособленно, а в тесной связи с языком изучаемой ими специальности.

Для формирования лексического навыка необходимо установление прочных парадигматических связей слов, формирование у студентов устойчивого семантического поля и тех факторов, которые определяют его количественный и качественный состав.

Для этого нужно реализовать следующие субъективные факторы, расширяющие семантическое поле. Слова надо вводить в определенном контексте, создавать различные связи слова в различных контекстах, соединять смежные семантические поля, создавать проблемный характер речевой установки, обеспечить постоянную актуализацию выученной лексики и ее максимальную ротацию.

Лучшему ознакомлению обучающихся с новым словом служат наиболее распространенные способы семантизации. Их выбор зависит от особенностей самого слова, характерных особенностей группы обучаемых, а также лингвистической и профессиональной компетенции преподавателя. Это использование наглядности, семантизация с помощью синонимов и антонимов, семантизация с использованием известных способов словообразования, с помощью просто перевода слова, поиска его в разных словарях, развитием языковой догадки через контекст.

Все выше сказанное применяется нами при работе с новой лексикой, а затем при проверке ее усвоения в тестовых заданиях, подобных тем, которые использовались при семантизации лексики.

Использование тестовой формы контроля позволяет значительно активизировать учебный процесс. Основная функция тестов – это функция обучения и контроля [Балыхина 2010: 19]. Их легко приспособить под самые современные технологии обучения (мультимедийные, интерактивные и интенсивные презентации и др.). А работа над формированием профессионально-коммуникативных компетенций включает профессиональную лексику, т.к. овладение специальностью предполагает достижение определенного уровня лексической компетенции. Для проверки знания лексического материала и уровня предметной компетенции студентов нами используются тестовые задания, с помощью которых проверяются умения и навыки студентов, уровень развития их интеллекта, способности в языке специальности.

Тестовые задания в обучении иностранным языкам целесообразно применять при текущем контроле. Небольшие тесты мы даем после работы над каждым текстом. Итоговый тест включает задания, которые охватывают лексику всех проработанных материалов. Нами были разработаны 25 тестов для проверки усвоения профессиональной лексики студентами географического факультета. При составлении тестов использовались основные понятия и термины, которые встречались наиболее часто в изученных текстах. При этом используется наглядность, например:

Wie heißen diese Niederschläge?



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____



5 _____



6 _____

Применяется семантизация с использованием способов словообразования, например:

Suchen Sie ein passendes Grundwort zum Bestimmungswort:

Bestimmungswort

1. Klima
2. Insel
3. Schnee
4. Berg
5. Höhe
6. Eis
7. Boden
8. Abfluss
9. Schadstoff
10. Landschaft

Grundwort

- a) Struktur
- b) Emission
- c) Gruppe
- d) Bedingungen
- e) Verhältnisse
- f) Grenze
- g) Stufen
- h) Landschaft
- i) Wüste
- j) Decke

Самым сложным и самым важным для практического овладения языком можно назвать такой способ семантизации, как развитие языковой догадки через контекст, например:

Wählen Sie die zu den Leerstellen passenden Wörter und tragen sie in die Sätze ein.

In Europa ist die gemäßigte Zone die flächenmäßig . Die Zone insgesamt steht unter starkem Einfluss westlicher warmer und feuchter ____-. In der gemäßigten Zone gibt es ausreichend ____ für Wald- und Steppenvegetation. Die Naturvorgänge sind deutlich____. Die Wärme ____ als Hauptfaktor den Zonenwechsel. Südlich der Taiga folgen aufeinander____ und _____. Die Vegetation leidet aber auch im Sommer keinen Mangel an _____. ____ und _____. begünstigen das Wachstum von Wärme liebenden Baumarten. Im Osten, wo das Klima ____ ist, wachsen ____ und _____. In den Zentralgebieten ____ wegen des lange anhaltenden Abholzens _____. Die Eichenwälder sind in Folge _____ verschwunden. Für die Mittel- und Hochgebirge Zentraleuropas sind vertikale _____ kennzeichnend. Auf dem mittleren und unteren Donautiefeland herrschen _____. Im Sommer gibt es einen großen Mangel _____.

1) der wirtschaftlichen Tätigkeit des Menschen, 2) Luftmassen, 3) ausgeprägt, 4) bestimmt, 5) Feuchtigkeit, 6) die Wärmebedingungen und die Befeuchtung, 7) Eichen und Hainbuchen, 8) Boden- und Vegetationszonen, 9) aride Bedingungen, 10) an Befeuchtung, 11) dominante Zone, 12) Wärme, 13) Mischwälder und Laubwälder, 14) entstanden, 15) trocken, 16) lichte Wälder [Балыхина 2010].

Тестовое задание может быть представлено в виде таблицы, в которой необходимо дополнить информацию по одному из названных критериев. Подобное задание дает возможность проверить не только усвоение лексики, но и знание материала по определенной теме.

Ergänzen Sie die folgende Tabelle

Kriterien	Arktis	Antarktis
Geografische Lage		Südlich des 60. Breitengrades
Physische Gestalt		
Jahresmitteltemperatur		
Vereisung		Inlandeis, Schelfeis, Packeis bis über 4300m Eisdicke
Entdeckung Entdecker		
Tierwelt	Eisbären, Robben, Karibus, Wale	
Pflanzenwelt		

Rohstoffe		
Nutzung		Tourismus, Walfang, Fischfang
Politische Zugehörigkeit		
Besiedlung		
Stationen		

В заключение следует сказать, что при проведении проверки усвоения учебного материала преподаватель получает информацию, на основании которой он имеет возможность управлять учебным процессом. Результаты тестирования позволяют увидеть, материал какой темы необходимо повторить, в чем можно помочь отдельным студентам, у которых возникли затруднения. Кроме того, преподаватель на основании результатов тестирования может внести изменения в дальнейшее планирование и организацию занятий. Тестовые задания в обучении иностранным языкам целесообразно применять как при текущем, так и при итоговом контроле. При этом мы считаем, что тестирование необходимо сочетать с другими традиционными формами и методами контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования в аспекте русского языка как иностранного: уч. пос. / Т.М. Балыхина. – М.: Русский язык, 2009. – 240 с.
2. Батраева О.М. Тестирование как механизм формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов технического вуза / О.М. Батраева // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т. – 2016. – № 11.– С. 7-14.

TESTING AS A MEANS OF CONTROL OF ACQUISITION OF PROFESSIONAL LEXIS BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

T.N. Kucherova, O.V. Koltsova

Saratov State University, Saratov

The article is devoted to a problem of testing of students non linguistic specialties. It describes two main functions of testing and gives the examples of test tasks.

Key words: *teaching a foreign language, test control, training character, total control, a semantization, word formation, language guess*

Об авторах:

КУЧЕРОВА Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail:* nemjaz@rambler.ru;

КОЛЬЦОВА Ольга Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail:* koltsovaov@mail.ru

УДК 811.112.2

**ВВЕДЕНИЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИЮ ТЕКСТА
НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ**

(на материале немецкого языка как второго иностранного)

Л.П. Кучукова

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена обучению немецкому языку как второму иностранному. В работе сделан акцент на трудностях при работе над интерпретацией художественного текста на заочном отделении. Предлагается возможное решение возникающих проблем.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, интерпретация текста, нецкий как второй иностранный язык, заочное отделение.

Интерпретация художественного текста является одной из наиболее важных форм работ при подготовке лингвиста. Однако для студентов заочного отделения этот аспект оказывается крайне сложным, особенно в рамках изучения второго иностранного языка. Как правило, к интерпретации текста приступают в рамках практикума по культуре речевого общения. После двух лет практического курса достигается уровень, позволяющий лишь читать несложные тексты, понимать простые вопросы, отвечать на них и пересказывать текст с опорой на него. С одной стороны, переход к интерпретации художественного текста кажется преждевременным, словарный запас студентов ещё слишком ограничен, чтобы давать глубокие характеристики героям и проблематике. С другой стороны, два последних курса – это предельно минимальный период времени, за который возможно научить работать с текстом, видеть его нюансы и формулировать их на иностранном языке. Учитывая, что именно интерпретации художественного текста отводится ведущая роль при формировании профессиональных качеств учителя [Алексеева 2011], на старших курсах обучения необходимо делать акцент именно на данном аспекте.

На дневном отделении работа по интерпретации художественного текста начинается с постановки широких вопросов о проблематике текста, с характеристики героев, их взаимоотношений. Акцент делается на субъективных представлениях студентов об образах текста и его проблемах, на их формулировании на иностранном языке. Выстраивать занятие на заочном отделении аналогичным образом представляется непродуктивным. Данный аспект знаком студентам из курса первого иностранного языка, что несколько помогает работе и над немецкоязычным текстом. Однако на занятиях по второму языку при постановке широких вопросов происходит конфликт желаний и возможностей. Студентам хочется высказывать свои мысли, представить своё видение текста, что оказывается крайне сложно сделать на втором иностранном языке – не хватает словарного запаса, слабо развит навык

оперирования известным, студенты-заочники стремятся переводить свои мысли с русского на иностранный, не адаптируя их к своим знаниям.

Уровень владения языком не позволяет свободно формулировать свои мысли, и эти затруднения создают значительный дискомфорт при работе над аспектом интерпретации текста. Чтобы устранить его, необходимо дать студентам простую схему выполнения задания и научить находить опоры в самом предложенном для интерпретации тексте. На первом этапе в качестве материалов хорошо подходят фрагменты книги Эриха Кестнера «Проделки близнецов». Сюжет может быть знаком студентам по аспекту домашнего чтения или же по экранизациям истории. Книга изобилует фрагментами, в которых красиво описывается внутреннее состояние героев, в то же время жанр детской литературы позволяет несколько снять напряжение от сложного задания. Тексты Эриха Кестнера прекрасны ещё и тем, что автор как впрямую характеризует своих персонажей, называет их эмоции, так и много описывает косвенно, рассказывая лишь о действиях героев, давая достаточно материала для интерпретации их эмоционального состояния.

В качестве самого первого фрагмента для интерпретации хорошо подходит отрывок из второй главы книги:

...Lotte sitzt, ein Blumenkränzchen auf den Zöpfen, allein in der Wiese und ist damit beschäftigt, einen zweiten Kranz zu winden. Da fällt ein Schatten über ihre Schürze. Sie blickt auf: "Luise steht vor ihr und tritt, verlegen und unschlüssig, von einem Bein aufs andere. Lotte wagt ein schmales Lächeln. Kaum, daß man's sehen kann. Eigentlich nur mit der Lupe. Luise lächelt erleichtert zurück. Lotte hält den Kranz, den sie eben gewunden hat, hoch und fragt schüchtern: «Willst du ihn?» Luise läßt sich auf die Knie nieder und sagt leidenschaftlich: «Ja, aber nur, wenn du ihn mir aufsetzt!» Lotte drückt ihr den Kranz in die Locken. Dann nickt sie und fügt hinzu: «Schön!» Nun sitzen also die beiden ähnlichen Mädchen nebeneinander auf der Wiese, sind mutterseelenallein, schweigen und lächeln einander vorsichtig an. Dann atmet Luise schwer und fragt: «Bist du mir noch böse?» Lotte schüttelt den Kopf. Luise blickt zu Boden und stößt hervor: «Es kam so plötzlich! Der Autobus! Und dann du! So ein Schreck!» Lotte nickt. «So ein Schreck», wiederholt sie. Luise beugt sich vor. «Eigentlich ist es furchtbar lustig, nein?» Lotte blickt ihr erstaunt in die übermütig blitzenden Augen. «Lustig?» Dann fragt sie leise: «Hast du Geschwister?» «Nein!» «Ich auch nicht», sagt Lotte (Erich Kästner).

Студентам предлагается фрагмент из книги, в котором сохранены оригинальные иллюстрации, что помогает акцентировать внимание на описании образов героев.

Подготовку интерпретации текста начинаем с поиска прямых опор непосредственно в предложенном отрывке – ищем слова и фразы, прямо называющие элементы интерпретации. Например, после первого же прочтения студенты способны ответить на вопросы о месте действия, действующих лицах, возможно, о количестве семантических фрагментов и о внешности персонажей. Эти вопросы на первом этапе образуют первичный план интер-

претации и визуально доступны на протяжении всего занятия (на экране, на доске или в раздаточном материале). Логичным продолжением становится переход к описанию внутреннего мира героев. Частично их эмоциональное состояние называется автором впрямую, и студенты с лёгкостью находят прилагательные *verlegen, unschlüssig, schüchtern*.

Следующим шагом становится переключение внимания студентов с отдельных слов на фразы, описывающие героев, характеризующие их внутреннее состояние. Мы ищем уже косвенные указания на эмоции действующих лиц, на их отношение друг к другу, их характеры. Как правило, на первом этапе необходимы опоры в виде вопросов, отсылающих студентов к соответствующим фразам:

- Was zeigt uns die Phrase «Sie tritt von einem Bein aufs andere»?
- Warum gebraucht der Autor das Verb «wagen»?

Наиболее вероятными ответами студентов станут «Sie ist verlegen und unschlüssig», «Sie ist schüchtern», тем самым мы закрепляем лексику семантического поля «эмоции», которая встретилась студентам в предложенном тексте, но может быть применима и в других интерпретациях. При необходимости, также с помощью вопросов, можно вспомнить ещё ряд слов и фраз, называющих эмоции:

- Was erfahren wir noch über **Gefühle** der Hauptheldinnen?
- Hat Luise **Angst**?
- **Schämt** sie **sich**?
- Ist Lotte auf Luise **böse**?
- Ist Luise **ruhig** oder **aufgeregt**?
- Sind die Hauptheldinnen **emotionell**?

С одной стороны, мы побуждаем студентов многократно употребить лексику, найденную ими в тексте для описания эмоционального состояния героев, с другой стороны, активизируем имеющийся словарный запас и закрепляем всю эту лексику как базу для будущих интерпретаций. При этом мы учимся искать в тексте информацию, опираясь уже не на единичные слова, а анализируя предложения.

На следующем этапе можно обратить внимание студентов на прямую речь персонажей. На материале данного отрывка можно ввести термины *Ausrufesätze, elliptische Sätze, Wiederholung*:

- Die Rede von wem – von Lotte oder von Luise – enthält mehr **Ausrufesätze**? Was zeigen sie uns? (Ist Luise aufgeregt? Ist sie emotionell?)
- Welche Sätze sind **elliptisch**? Wozu benutzt der Autor elliptische Sätze in der Rede seiner handelnden Personen? (Können elliptische Sätze zeigen, dass der Mensch emotionell ist? Sprechen wir im realen Leben mit elliptischen Sätzen? Wann?)
- Welche Phrase von Luise wiederholt Lotte? Bleibt dieser Satz bei der **Wiederholung** ein Ausrufesatz? Warum? (Ist Lotte ruhiger, als Luise? Ist sie nicht so emotionell?)

Студенты часто стремятся опираться при ответе на написанное, и нам необходимо создать эту опору. При этом мы должны стараться избегать написания полной интерпретации для устного ответа, поскольку написанный текст, в отличие от плана, является менее обозримым. Студентам предлагается ещё раз взглянуть на отрывок целиком, постараться проанализировать каждую фразу и соотнести её с последующими, т.е. сгруппировать материал, что позволит ему найти своё место в интерпретации. Для этого удобно пользоваться несколькими отдельными листами бумаги, последовательность которых будет определена чуть позже, при составлении полной интерпретации.

Прежде всего, мы находим информацию о месте действия, имени одной из героинь, её внешности. Таким образом, намечаются группы информации – место действия, действующие лица, их внешность. По ходу анализа добавляем в полученные группы предложения, описывающие тот же аспект, и при необходимости новые группы информации. Несмотря на большой размер отрывка, удаётся найти в нём и различные стилистические средства (метафору, гиперболу, эпитеты). Как правило, их дефиниции знакомы студентам из курса первого иностранного языка, остаётся лишь обратить их внимание на корректное произношение немецкого термина и образование форм множественного числа.

Таким образом, задача интерпретации художественного текста становится реальной и для студентов, изучающих второй иностранный язык заочно. Она собирается в некоторой степени механически, подобно конструктору из уже подготовленных деталей – путём первоначальной опоры на единичные слова и фразы, однако именно такой подход даёт возможность успешно создавать первые интерпретации художественного текста на заочном отделении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.Г. Лингвистическая интерпретация художественного текста в вузе (на материале немецкого языка) / М.Г. Алексеева, М.А. Фролова // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2011. – С.138-142

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Kästner E. Das doppelte Lottchen / E. Kästner. – Wien: Buchgemeinschaft Donauland, 1949. – 160 S.

INTRODUCTION TO THE INTERPRETATION OF THE TEXT AT THE DEPARTMENT OF DISTANT LEARNING

L.P.Kuchukova

Tver State University, Tver

The article deals with a problem of studying German as a second foreign language by distance learning and is devoted to difficulties by the text interpretation.

Key words: *teaching a foreign language, text interpretation, higher school, distance learning.*

Об авторе:

КУЧУКОВА Лариса Петровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail*: larissa_k@mail.ru

УДК 378

К ВОПРОСУ О ФИЛОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Е.А.Ломакина

Магнитогорский государственный университет им.Г.И. Носова,
Магнитогорск

В статье рассмотрены филолого-педагогические проблемы информатики, которые начинаются там, где начинается сама информатика, то есть в сфере информационных процессов. Одной из знаковых систем передающих информацию во времени и пространстве и осуществляющей информационный процесс является язык, являющийся неотъемлемой составной частью массовой коммуникации. Так, в свою очередь исследуется проблема языковой агрессии, как современного языкового явления информационной среды.

Ключевые слова: *информационная среда, языковая агрессия, информатический документ.*

Отличительной чертой, как современного общества, так и жизни индивидов современной реальности является повышение роли информационных процессов, в частности, формирование цельной системы индустрии производства информации.

Информационное пространство, формируемое информационной индустрией, представляет собой объединение информационного потока и создаваемой им среды с процессами, осуществляемыми посредством информационно-коммуникативных технологий. Современный индивидуум, находясь в таком пространстве, взаимодействует с информационными накоплениями, генерируемыми как обществом в целом, так и отдельными сообществами, группами, а нередко обусловленными субъективным восприятием новообразуемой информационной среды.

Цель статьи показать близость, взаимосвязь, взаимодействие разноплановых наук на современном этапе развития общества научной сферы и образования, а также определить место и роль языка вообще и языка в частности, в образовательно-познавательном, коммуникативном процессах. То есть можно говорить об актуальности изучения филологических и педагогиче-

ских проблем информатики в условиях современной информационной среды.

Информатика является составной частью массовой коммуникации и информации. Информатика создает картину культурно-исторических и смыслообразующих функций языка, являясь инструментом осуществляющим передачу, и одновременно инструментом накопления информации. Эти функции показывают образование смысловых сторон текстов, их прогностических, моделирующих аффирмативных основ, а также осуществляют обучающую дидактическую задачу. Так, тексты, созданные и хранящиеся в информационной среде, наряду с текстами, предназначенными для получения и усвоения массовой информации, противопоставлены исходным, т.е. классическим текстам, как цифровые тексты. Классическим примером взаимодействия филологического и информатического может служить целое направление в лингвистике – корпусная лингвистика. То есть при помощи информатики выраженные языковыми средствами исходники классических текстов помещаются в информационную среду [Зеркина, 2015].

В современной одновременно виртуальной и реальной действительности, любая, отдельно взятая среда жизнедеятельности имеет свои цифровые, информатические отделы, ориентированные на объединение, первую очередь самих текстовых контентов, образующих корпусное множество знаний человечества и являются его культурным собственностью. Цифровые тексты информатики формируются особыми подразделениями структуры информационной среды (реферативными отделами печатных и электронных изданий, агентствами по переводу и т.д.).

Цифровые, информатические тексты до некоторой степени обусловлены текстами массовой информации по качественному взаимодействию между отправителем и адресатом контента, так как адресат данных текстов индивидуализирован, а в случае со СМИ передача информации имеет общемассовый характер.

Цифровые, информатические тексты образуются из изначально словесных, графических и прочих текстов, которые в свою очередь реорганизируются в необходимую поисковую и сберегательную форму информационного контента. Существенно важным качеством цифрового, информатического текста является его справочно-информационная функция, к которой не относятся стилевые особенности отправного контента, текста, документа; так в информатике разграничиваются первоначальные и повторно обработанные тексты, но это название не вмещает в себя в полной мере стандартный смысл слова документ, оно существенно обширнее.

Цифровые, информатические тексты максимально индивидуализированы, их цель обеспечить индивидуума, то есть пользователя информационного контента необходимыми запасом сведений, дать ему право выработать свое личное суждение об объекте, принять решение о действии в соответствии с оценкой характера полученного им информационного контента.

Как пользователь, так и составитель цифровых, информатических текстов придерживаются одних и тех же регулирующих основ при собирании и употреблении информационного текстового контента. Посредством взаимодействия классического и информатического в информационном контенте формируется поле развития и распространения языкового контента. Языковые тексты образуются и развиваются в пространстве информационной среды, вбирая в себя компоненты речи пользователя, иногда определенного свойства, наряду с социокультурными, художественными особенностями классически отстроенных текстов различных областей исходного информационного окружения.

Так, говоря о развитии языковых текстов необходимо обозначить психолого-педагогические проблемы информационной среды, возникающих в результате, а нередко в процессе, создаваемых в ней текстов.

Информационное пространство и используемые в нем информационно-коммуникационные технологии являются значимым условием современного производства, движущим фактором экономической эволюции жизнедеятельности общества в целом [Chusavitina 2015].

Стремительное развитие и повсеместное применение информационно-коммуникационных технологий, создает в ценнейший источник информации для жизнедеятельности общества и обуславливает тем самым движение человечества к информационному обществу. Такое формирование происходит по-разному, в разных возрастных группах, но их все объединяет такая «реальная проблема» «виртуального пространства» как языковая агрессия.

«Языковая агрессия является одной из деструктивных проблем современного информационного, виртуального пространства. Данное явление исследуется специалистами разных областей с разных позиций, <...> Но все солидарны в том, что языковая агрессия стала частью виртуального пространства и проявляется в разных видах кибер преступлений, так «главным «оружием» кибербуллинга является язык, на котором ведется переписка, а значит, формируется определенное негативное информационное поле вокруг ребенка, формируется определенная негативная социальная оценка его как личности, что может стать причиной психического, эмоционального расстройства» [Зеркина 2015]. Языковая агрессия является частью природы человеческой агрессии, которая достаточно подробно рассмотрена в психологии, педагогике, социологии, но языковая агрессия виртуального пространства несколько усугублена средой своего существования.

Как и любое другое явление заимствованное виртуальным пространством из реального пространства, язык приобретает дополнительные характеристики и особенности. Так, например, в отличие от реального пространства, речь виртуального пространства имеет только письменную реализацию, а значит исключает дополнительные коннотативные оттенки, которые могут быть выражены мимикой, эмоциями, поведением говорящего и т.д., но имеет компенсаторные возможности в виде смайликов и пиктограмм. Более того,

общение виртуального пространства изобилует прагматически окрашенными частицами выражающими высокомерие, скептичность по отношению к адресату, упрек, разочарование, сомнение в правдивости адресата, раздражение, угрозу, а также в общении в виртуальном пространстве отсутствует реальная возможность визуальной оценки коммуникантов, за аватарками часто «скрываются» совсем не те, кто на них изображен. Гипотетическая возможность быть не узнанным провоцирует на общение, которое в реальном, визуальном общении человек в силу социальных норм морали и последующего наказания, не может себе позволить [Зеркина 2015, Chusavitina 2015].

Языковая агрессия, агрессивное речевое поведение, их последствия, причины и предпосылки возникновения интересуют специалистов на протяжении многих веков, но перенесение данной проблемы из «реального» в «виртуальное» пространство требует новых подходов в решении данной проблемы.

В целом можно сказать языковая агрессия – это сфера речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего, которое проявляется в двух вариантах проявления случаев языковой агрессии в текстах. Во-первых, автор прямо призывает адресата к агрессивным действиям. Во-вторых, автор подачей предмета речи вызывает или поддерживает агрессивное состояние адресата.

Языковая агрессия проистекает по многим социально культурным причинам: уменьшение цензуры и отказ от выполнения элементарных речевых, лексических, этических норм; социально-психологические условия; пониженные степени общественного культурного развития населения в целом [Зеркина 2015].

Нередко в повседневной жизненных ситуациях языковая агрессия не воспринимается индивидуальным и социальным сознанием как явление непозволительное и небезобидное. Так, данный термин заменяется или сопоставляется с излишне умеренными понятиями: «языковая несдержанность», «грубость выражений, тона» и т.п.

Рассмотрение вопроса языковой агрессии возможно в таких аспектах: как социально-общественное явление современной информационной среды и как коммуникативное явление речи.

Выделяют такие характеристики речевого общения: мотивационность (наличие определенного мотива или цели коммуникации); эффективность (получение соответствующего эффекта общения согласно поставленной цели); нормативное регулирование (общественный проверка коммуникационного процесса и его результатов).

В процессе появления и разворачивания акта речевой агрессии эти характеристики исключаются, при этом участники коммуникации, намеренно и целенаправленно преступая языковые и моральные регулирования, нередко отказываются, либо не признают нанесенного сказанным оскорбления,

уходят от ответственности за подобное этическое нарушение акта общения. Подтверждениям применения языковой агрессии в процессе общения являются частое употребление инвективных слов, нарушение психофонетических характеристик речи, невнимательность к остальным участникам, затравливание запретных или частных вопросов [Зеркина 2016]

Кроме того, в момент языковой агрессии проявляется, стремительный рост психоэмоциональной перегрузки, охватывающий собой как коммуникационный процесс в целом так и его участников в частности. На пример, явление языковой агрессии в интернет комментариях различных виртуальных сообществ вызывает среди комментирующих участников чувство социальной напряженности, кроме того, агрессивная коммуникация в виртуальных группах способствует проявлению экстремистского настроения среди резидентов виртуального сообщества.

В условиях оскорбительного, а порой уничижительного общения, отличительная черта которых это чрезвычайная неточность воплощения в жизнь изначальных намерений общения, что соответственно делает нереальным осуществление результативного речевого общения – мотивационности и эффективности.

Так, в момент языковой агрессии происходит своего рода замена или искривление исходного устремления участников коммуникации. Например, диалог, изначально развивающий внутри себя такую цель как выражение личного мнения при коллективном рассмотрении и решении вопроса, легко переходит в стадию столкновения, словесной стычки, целью которой является непримиримость, либо поношение партнера по диалогу. Так, в речи одного из коммуницирующих проявляются симптомы языковой агрессии: резкая ультимативность при предъявлении собственных воззрений другим участникам общения, личностные нападки, дискредитации оппонента во мнении других членов диалога.

Таким образом, языковую агрессию в виртуальном информационном пространстве можно определить как выражение лингвистическими средствами отрицательного эмоционально-экспрессивного грубого отношения к любому объекту в социальных сетях, форумах, чатах и т.д., нередко пренебрежительное мнение об морально нравственных регулированиях, а также избыток в тексте сообщения или поста словесно сформулированной отрицательной информации, а также слов и выражений с отрицательной коннотацией, оскорбляющими пиктограмками, вызывающими у получателя гнетущее ощущение [Zerkina 2015].

Психолого-педагогическая значимость данного явления обращает на себя особое внимание в процессе подготовки не только педагогических кадров, но и IT специалистов разного профиля, в профессиональную компетенцию которых должно входить не только умение обнаруживать деструктивный контент, а также адекватно действовать по его нейтрализации, формированию психологической устойчивости к языковому насилию и языковому

манипулированию. Решение проблем требует комплексный междисциплинарный подход.

Таким образом, языковая подготовка, умение пользоваться и адекватно оценивать языковые, вербальные средства, различать функциональные стили языка и общения, психолого-педагогический тренинг, направленный на формирование сопротивляемости индивидуума негативному воздействию языковой агрессии, становятся неотъемлемой частью профессиональной компетентности широкого диапазона современных специалистов разных областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеркина Н.Н. Verbal aggression within Virtual Environment: Invectivness and Implicitness / Н.Н. Зеркина, Е.А. Ломакина // Когнитивные исследования языка. – 2016. . – № 26. – С. 536-537.
2. Зеркина Н.Н. К вопросу о языковой агрессии в интернет пространстве / Н.Н. Зеркина, Е.А. Ломакина // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. –С. 219-224.
3. Зеркина Н.Н. Кибербуллинг как социально-педагогическая проблема современности / Н.Н. Зеркина, М.С. Грызлова, А.О. Винниченко // Наука в глобальном мире. Сб. мат-лов очно-заочн. Студ. научно-иссл. конф. 15-16 апреля 2015. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. – С. 127-130
4. Chusavitina G.N. Informational ethics teaching for future information technology specialist / G.N. Chusavitina, N.N. Zerkina // 2nd International Multidisciplinary Scientific Conf. on Social Sciences and Arts SGEM2015. – В. 1. – Vol. 2. – P. 515-522
5. Chusavitina G.N. Cyber extremism preventive measures in training of future teachers / G.N. Chusavitina, N.N. Zerkina // 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. – Book 1. – Vol. 2. – P. 275-280.
6. Zerkina N.N. Axiological Linguistics and Foreign Language Teaching / N.N. Zerkina, E.A. Lomakina, N.N. Kostina // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 199. – С. 254-260.
7. Zerkina N.N. Linguistics and Digital Characteristics of Modern Information Environment / N.N. Zerkina, E.A. Lomakina // Russian Linguistic Bulletin. – 2017. – № 2 (10). – С. 16-18.

THE QUESTION OF PHILOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS IN CONTEXT OF INFORMATION ENVIRONMENT

Ye. A. Lomakina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article deals with the philological and pedagogical problems of computer science, which begin where informatics itself begins, that is, in the sphere of information processes. One of the significant systems of information transferring in time and space and carrying out information processes is the language, which is an integral part of mass communication. Thus, in turn, the problem of linguistic aggression as a modern linguistic phenomenon of the information environment is

also under consideration.

Key words: *information environment, language aggression, information process, communication.*

Об авторе:

ЛОМАКИНА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и литературоведения Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; *e-mail*: leakaty@mail.ru

УДК 378:81

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

О.Н. Михайлина

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

Статья посвящена анализу методического потенциала коммуникативного и ситуативно-ролевого подходов для формирования стратегической компетенции у будущих бакалавров в неязыковом вузе. Рассмотрены основные принципы коммуникативного подхода и способы их реализации при формировании данной компетенции.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, стратегическая компетенция, стратегии, стратегические умения, коммуникативный подход, принципы коммуникативного подхода.*

На современном этапе в сфере преподавания иностранного языка в высшей профессиональной школе основной акцент делается на умении использовать иностранный язык для реального общения. «Выпускник должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)» [ФГОС]. Таким образом, в соответствии с требованиями ФГОС главной целью обучения иностранным языкам на современном этапе признается формирование коммуникативной компетенции и, следовательно, развитие всех ее компонентов, среди которых особое место занимает стратегическая компетенция.

Следует отметить, что в последние десятилетия стратегическая компетенция привлекает особое внимание лингвистов и методистов, т.к. именно она не только отражает мыслительные процессы обучающегося при использовании изучаемого языка, но и уровень его коммуникативной компетенции.

Стратегическая компетенция, являясь важной составляющей коммуникативной компетенции, дает возможность учащемуся реализовывать свои

стратегические намерения – овладение необходимыми и достаточными для успешного общения речевыми навыками и умениями. Именно успешное развитие у студентов умения пользоваться стратегиями (стратегической компетенцией) в различных ситуациях общения повышает эффективность коммуникации и в целом улучшает уровень подготовки обучающихся.

В самом широком понимании стратегическая компетенция представлена в работах Л. Бахмана [Bachman 1991] (см. рис.1).

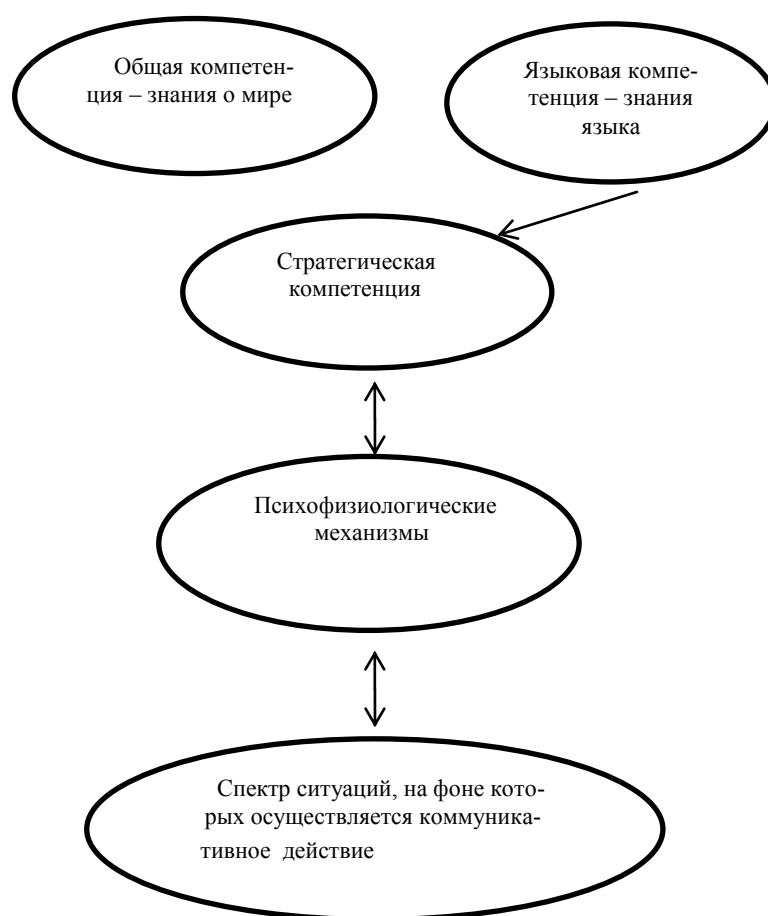


Рис. 1. Модель стратегической компетенции по Л.Бахману

На данной схеме четко видно, что, с одной стороны, стратегическая компетенция представляет собой неотъемлемую часть коммуникативной

компетенции, так как действует и на лингвистическом уровне, предъявляя особые требования к владению языковыми средствами, и на социокультурном, так как опирается на общекультурные знания об окружающем мире. С другой стороны, стратегическая компетенция, основываясь на определенных психофизиологических механизмах, выступает как вполне самостоятельный компонент. Основой же ее реализации служит ситуация, в которой протекает общение. Таким образом, в качестве важной особенности стратегической компетенции можно отметить, что стратегическая компетенция в известной степени зависит от внешних условий деятельности, то есть от ситуации общения и коммуникативного намерения.

М.В. Давер считает, что в общетеоретическом плане стратегическая компетенция может быть определена как способность разработки программ и планов максимально эффективного, с точки зрения деятеля, выполнения деятельности. Такая стратегическая компетенция должна существовать в составе любой предметной и профессиональной компетенции [Давер 2009: 3].

В этом контексте важно выделить, в первую очередь, навыки и умения, свойственные именно стратегической компетенции. Л.А. Карева относит к стратегическим следующие умения:

- умение реализовать речевое намерение, позволяющее установить контакт и взаимопонимание с другими партнерами;
- знание структурных элементов языка (грамматика, лексика), необходимых для коммуникации, и умение пользоваться ими в различных ситуациях общения;
- владение набором речеорганизующих формул, необходимых при общении [Карева 2000: 20].

Н.Д. Гальскова расширяет перечень стратегических умений и навыков и выделяет следующие стратегические умения в области говорения:

- использовать мимику, жесты;
- обращаться за помощью к собеседнику;
- опираться на средства зрительной наглядности;
- использовать перифразу с целью уточнения / разъяснения;
- использовать синонимические способы выражения мыслей;
- использовать слова – описания общих понятий;
- использовать толкования с помощью известных языковых средств;
- проявлять инициативу в общении;
- менять тему разговора;
- пользоваться перепросами [Гальскова 2007: 208-209].

Следует заметить, что вышеперечисленные умения наиболее полно реализуются именно в устной речи в ситуациях непосредственного, живого общения.

Бакалавр как будущий специалист имеет разнообразные цели своей профессиональной деятельности, например, повышение собственной профессиональной компетентности; обеспечение успешного процесса совмест-

ной производственной деятельности, установление социальных связей, и т.д. Все они реализуются в различных формах коммуникативной деятельности; для их успешной реализации будущий специалист выбирает определенную стратегию, с помощью которой он достигнет поставленных целей. Таким образом, основной задачей преподавателя иностранного языка неязыкового вуза является обучение студента овладению, усвоению и применению стратегий.

В связи с признанием стратегической компетенции самостоятельным компонентом, необходимым для формирования в результате компетенции коммуникативной, все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с методическими подходами к формированию стратегической компетенции и обучению студентов использованию коммуникативных стратегий.

Мы полагаем, что именно коммуникативный подход позволяет наиболее эффективно и последовательно сформировать умения и навыки стратегической компетенции. Остановимся на его основных положениях.

Коммуникативный подход в обучении иноязычному общению появился в 70-х гг. XX века в результате того, что многие преподаватели и методисты чувствовали все большую неудовлетворенность традиционными методами, в результате которых студенты обучались не живому языку, который мог бы служить средством общения в ситуациях реальной жизни, а получали лишь сумму лингвистических знаний и набор правил их применения. Таким образом, студенты чувствовали себя неуверенно и терялись в ситуациях межкультурного общения. Это противоречие привело к тому, что в результате научных исследований, которые проводились в Европе, Канаде и США была сформулирована основная идея коммуникативного подхода – для успешного овладения иностранным языком обучающиеся должны знать не только языковые формы (т.е. грамматику, лексику и произношение), но также иметь представление о том, как их использовать для достижения целей реальной коммуникации [Введение... 1997: 3].

Исходя из того, что конечной целью обучения иностранному языку является обучение иноязычному говорению как средству общения, известный методист Е.И.Пассов предложил следующие принципы реализации коммуникативного метода, которые позволяют более полно реализовать его сущность: [Пассов 1991: 6].

1) Принцип речевой направленности учебного процесса. Этот принцип предполагает, что учащийся в процессе обучения постоянно вовлечен в процесс общения (с преподавателем, с другими учащимися). При этом необходимо помнить, что, по мнению С.Л. Рубинштейна «мышление начинается с проблемы. Таким образом, начальным моментом мышления является проблемная ситуация, которой и определяется вовлечение личности в мыслительный процесс» [там же: 67]. Прежде всего, данный принцип реализуется в системе упражнений. Чем упражнение более подобно реальному общению, тем оно эффективнее [Упражнения... 2002]. Итак, согласно данному прин-

ципу, во-первых, для каждого обучающегося необходима активная устная практика; во-вторых, основой коммуникативного обучения служат проблемность и ситуативность.

2) Принцип индивидуализации. Он подчеркивает, что общение всегда индивидуально, и означает, что такие проблемы обучения как отбор материала для говорения, текстов для чтения, организация упражнений и др. решаются только с учетом личностной индивидуализации.

3) Принцип функциональности. Этот принцип служит основой овладения грамматической стороной речи (речевыми образцами) и лексическими единицами. Он предписывает отбор и организацию речевых средств на основе их функциональности, то есть слова и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: студент выполняет определенную речевую задачу – подтверждает мысль, запрашивает информацию, побуждает собеседника к действию и т.п., и в процессе этого усваивает необходимые слова и грамматические формы. Вследствие реализации данного принципа объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а выполняемые ими функции в процессе коммуникативного взаимодействия.

4) Принцип ситуативности. Он предусматривает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению. Ситуация, понимаемая как система взаимоотношений обучающихся, является постоянным фактором обучения. «В процессе обучения не должно быть ни одного высказывания, не обусловленного ситуативно» [Пассов 1991: 69] С помощью ситуации в коммуникативном обучении обеспечивается презентация речевого материала, формирование речевых навыков, способность к переносу, а также мотивация речевой деятельности. Однако методисты подчеркивают, что мотивировать и стимулировать речевую деятельность обучающихся способна не любая ситуация, а лишь реальная, которая выступает как система взаимоотношений людей – выразителей определенных социальных ролей.

5) Принцип новизны. Он касается учебного материала (текстов, упражнений), условий обучения (организации упражнений), приемов обучения, форм организации учебного процесса и др. Система коммуникативного обучения обеспечивает постоянную новизну за счет чтения (слушания) только тех текстов, которые содержат в себе нечто новое; высказываний, которые никогда не повторяются в том же виде; ситуаций, которые в каждом последующем задании «обновляются» (меняется какой-либо компонент) и т.д.

На наш взгляд, наиболее полно и последовательно вышеперечисленные принципы коммуникативного метода реализуются в рамках ситуативно-ролевого подхода, основной функцией которого является обучение студентов межкультурному взаимодействию в рамках стандартных речевых ситуаций и ролей.

Ситуативный подход – подход к организации обучения иностранным

языкам на основе широкого использования ситуаций из разных сфер общения [Азимов 2009].

Согласно точке зрения ведущих методистов, обучение общению должно осуществляться на коммуникативно-функциональной основе с учетом возможных ситуаций будущего общения (Г.В. Рогова, Е.И.Пассов, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, и др.). Это - лингводидактическая стратегия реализации коммуникативного принципа в обучении говорению [Введение... 1997: 8].

Данный подход особенно эффективен при обучении говорению, так как ситуации способствуют возникновению мотива и потребности высказывания, помогают выдвижению гипотез и предположений; обладают свойством активизировать мыслительную деятельность, приближать учебный процесс к естественному речевому общению [Гальскова 2007: 199].

Особая роль здесь отводится ситуативности в формировании коммуникативной компетенции обучающихся (Н.И. Гез, Е.С. Аргустянец, А.Л. Мирзоян, О.А. Колесникова и др.). Другой важный момент заключается в том, что на характер речевого взаимодействия, помимо ситуации, оказывает влияние и та роль, которая предписывается индивиду данной ситуацией, или роль, в которой он включается в речевую ситуацию (М.Л. Вайсбурд).

Следует далее отметить, что с помощью заданных ситуаций и ролей можно получить от обучающихся высказывание с заданными параметрами. Такой способ получения высказывания намного более эффективен, так как он позволяет студентам самостоятельно определять его содержание, то есть действовать так, как действуют люди в реальном общении. Кроме того, языковой материал, употребляемый в связи с определенной ситуацией, образует четкие ассоциации с ней, и впоследствии при предъявлении аналогичной ситуации в реальном общении позволяет вызвать из памяти нужные языковые единицы.

Таким образом, в рамках ситуативно-ролевого подхода последовательно реализуются все принципы коммуникативного обучения. Ситуативно-ролевая организация учебного процесса, на наш взгляд, предоставляет широкие возможности для формирования стратегических умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – С. 8
2. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку. Пособие для учителей России. – Oxford Uni. Press, 1997. – 50 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.
4. Давер М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва [Электронный ресурс] / М.В. Давер // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – URL: <http://psyedu.ru/>
5. Карева Л.А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур (Английский язык, неязыковой ВУЗ): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 // Л.А.Карева; Московск. гос. лингв. ун-т.

- М. [б.и.], 2000. – 252 с. – На правах рукоп.
6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А.Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
 7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
 8. Упражнения как средства обучения. Ч. I-II: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пасова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж, НОУ «Интерлингва», 2002. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 5-6.
 9. ФГОС [Электронный ресурс] <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php>
 10. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / L.F. Bachman. – Oxford: Oxford Uni. Press, 1991. – 408 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
11. Азимов А.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / А.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – URL: http://methodological_terms.academic.ru/1821

**COMMUNICATIVE APPROACH
IN THE PROCESS OF FORMATION OF STRATEGIC COMPETENCE
IN THE COURSE OF BACHELORS' TRAINING**

O.N. Mikhaylina

Togliatti State University, Togliatti

The article is aimed at the analysis of methodical potential of communicative and situational approaches in the process of formation of strategic competence in the course of non-linguistic bachelors' training. The basic principles of communicative approach and the possible ways of their realization while forming this competence are considered.

Key words: *communicative competence, strategic competence, strategies, strategic skills, communicative approach, principles of communicative approach.*

Об авторе:

МИХАЙЛИНА Оксана Николаевна – старший преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Тольяттинского государственного университета, *e-mail*: kardas81@mail.ru

УДК 37.091

**АУДИРОВАНИЕ IELTS
КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ**

П. А. Муртазина

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Пермь

В статье рассматриваются тестирование как современный способ оце-

нивания навыков и умений. Выполнение тестов на аудирование текста соотносится с когнитивными уровнями таксономии Б. Блума, приводится классификация заданий на аудирование в формате IELTS с точки зрения контроля интеллектуальных умений в свете таксономии.

Ключевые слова: IELTS, аудирование, таксономия Б.Блума, интеллектуальные умения, интегрированные тесты.

Достижение высокого качества обучения возможно только при наличии объективных методов диагностики сформированных умений. К сожалению, традиционная форма оценивания уровня знаний в форме опроса, экзамена, проводимого человеком, весьма субъективна.

Подобных недостатков лишено тестирование. В учебной практике качественные тесты обладают высокой степенью достоверности и объективности. В практике любого преподавателя были конфликтные случаи недовольства учащегося (студента) экзаменационной оценкой, в то же время подобные конфликты практически исключены при тестировании [Ким 2007: 5]. Надежность и валидность теста являются весьма важными характеристиками для осуществления качественного контроля путем тестирования.

Тестирование умений аудирования представляется оправданным и перспективным прежде всего потому, что тест позволяет контролировать большое количество студентов, поставленных в равные условия. Тест позволяет охватывать большой объем информации и контролировать не только ее усвоение, но и наличие отдельных умений ей пользоваться. Тест позволяет получить объективные количественные показатели овладения тем или иным интеллектуальным умением, что позволяет провести дальнейшую его коррекцию. Немаловажно, что осуществление всего вышеперечисленного возможно при достаточно небольших временных затратах. Все вышеперечисленное делает тестовую форму достаточно привлекательной для контроля навыков и умений аудирования.

На сегодняшний день система оценивания уровня владения английским языком IELTS признана достаточно эффективной для использования как средство контроля языковых умений в рамках дисциплины «Английский язык» в НИУ ВШЭ [Концепция... 2016: 9]. В связи с этим представляется возможным использовать задания модуля Аудирование IELTS для оценки сформированности интеллектуальных умений студентов при аудировании текстов академического характера. Предложенные авторами-составителями IELTS задания на контроль умений аудирования имеют следующие типовые формулировки: задания множественного выбора (multiple-choice questions), задания на установление соответствий между структурными частями (matching), задания на маркирование и отнесение к какой-либо категории информации в планах, картах и диаграммах (plan, map, diagram labelling), задания на заполнение пропусков в формах, записях, таблицах, схемах, кратких изложениях (form, note, table, flow-chart, summary completion), задания на заполнение пропусков в предложениях (sentence completion), вопросы, тре-

бующие кратких ответов (short-answer questions) [IELTS https].

Следует отметить, что данная классификация не имеет единого критерия. Часть заданий сформулирована исходя из вида информации в задании, другая базируется на умении, которое задания намерены проверять. Предлагается использовать более четкий критерий на основе умений, которые испытываемому необходимо продемонстрировать:

1. Поиск конкретной/специальной информации в прослушанном:
 - 1.1. предложения, передающие отдельные идеи из прослушанного текста;
 - 1.2. соотнесение отдельных «битов» информации с другими: частями/абзацами текста, в которых они были упомянуты, персоналиями и др;
 - 1.3. задания множественного выбора.
2. Задания на обобщение информации:
 - 2.1. заголовки к отдельным частям прослушанного;
 - 2.2. задания на заполнение пропусков в разных типах текстов.
3. Визуализация:
 - 3.1. подписи/комментарии к диаграмме, плану, карте;

Предложенная классификация типов заданий IELTS в свою очередь может рассмотрена с точки зрения уровня сложности проверяемых умений в соответствии с таксономией педагогических целей Б. Блума. С точки зрения данного подхода, дидактические цели проясняют, что мы ожидаем в качестве результата выполненного действия и результата обучения. Таксономия учитывает мыслительные операции и поведенческие изменения после выполненных действий в качестве результата обучения. Созданная группой ученых под руководством Б. Блума еще в 1956 году, таксономия до сих пор активно используется в методике обучения в силу своей универсальности.

Данная таксономия может быть использована для всех уровней образования и для всех областей знания. Иерархическая зависимость, лежащая в основе таксономии, располагает категории от простого к сложному с обязательным включением предыдущей более простой категории. Таксономия включает шесть уровней мышления: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Первая группа заданий – задания на поиск конкретно/специальной информации в тексте, которые могут быть отнесены к первым трём нижним уровням пирамиды учебных целей – знание, понимание, применение. Знание конкретных слов, терминов проверяемой тематики, понимание их на слух, умение применить эти «биты» информации в новых предложениях, предложенных в задании проверяют данные тестовые задания.

Вторая группа – задания на обобщение информации могут быть отнесены к уровню анализа и синтеза. Выполняя тестовые задания на аудирование этой группы, студент применяет поочередно три самых сложных мыслительных операции. С одной стороны, он самостоятельно вычлняет отдель-

ные части прослушанного, находит взаимосвязи между ними, находит общее и находит соответствия – уровень анализа. С другой стороны, сами формулировки тестовых заданий представляют собой результат умственной деятельности на уровне синтеза – обобщения, заключения, выводы, – и, чтобы дать правильный ответ, студенту необходимо соотнести свой самостоятельно сделанный вывод, с вариантами, навязанными ему тестом. Точнее, сначала сделать свой вывод, проанализировать предлагаемые выводы, и только после этого соотнести их [Муртазина 2016: 114].

Третья группа заданий содержит в себе операции с схематическими рисунками, диаграммами, картами и планами и, в обязательном порядке, действует механизмы визуального мышления. Предполагается, что выполнение этих заданий происходит с участием всех уровней таксономии. Выбор нужного слова для озаглавливания и маркирования напрямую зависит от умения испытуемого преобразовывать текстовую информацию в визуальную и наоборот. «Визуальное мышление, оперирующее наглядными образами, позволяет увидеть результат рационального познания, вывести его из сферы абстрактного бытия в пространство чувственно-постигаемого» [Тарасова 2009: 191].

Распределив задания по типовым формулировкам и используя данную классификацию, возможно установить уровень сформированности конкретных интеллектуальных умений испытуемых.

Вероятно, что большее количество заданий, относящихся к первой группе и, соответственно, базирующихся на первых трех категориях таксономии в IELTS свидетельствует о рецептивности аудирования как вида деятельности. Преобладание заданий на такие интеллектуальные умения как поиск информации, узнавание и понимание соответствует сути аудирования – пониманию иноязычной речи и простым операциям с прослушанной информацией. Более сложные процессы – анализа, синтеза и оценки требуют больших затрат времени, глубокого осмысления, иногда даже созданию нового продукта являются более продуктивной деятельностью, контроль которой не заявлен основной целью данного модуля теста. Не стоит забывать и о большом количестве трудностей аудирования, связанных с

- условиями речевосприятия (невозможность многократного предъявления информации, темп речи, индивидуальные голосовые характеристики и диалекты, отсутствие зрительной опоры при восприятии),
- трудностями восприятия языковой формы (фонетические, ритмико-интонационные, лексические),
- трудностями понимания смысла (понимания фактического смысла, логики, коммуникативного задания, формирования своей позиции, оценки услышанного).

Вероятно, что учитывая эти трудности, IELTS listening в большей степени контролирует умения по трем нижшим категориям таксономии.

К недостаткам IELTS Listening module можно отнести то, что не все

когнитивные процессы (интеллектуальные умения) в полной мере могут быть проверены тестовыми заданиями этой системы. В академической среде сегодня все большее распространение получают так называемые «интегрированные тесты» («письмо через чтение и/или аудирование») по причине конструктивной валидности таких академических тестов в соответствии с дидактическими целями обучения. Также этот новый формат позволяет максимально учесть дисциплинарный контекст, удовлетворяет требованию содержательной валидности теста и соответствует содержанию и реалиям обучения в рамках конкретно взятой специальности.

Интегрированные тесты («письмо через чтение/аудирование») проверяют следующие интеллектуальные умения и содержат в себе: синтез информации на основе интеллектуальных действий высшего порядка (отбор, анализ, критическая оценка, перегруппировка, мониторинг), использование перифраза, ссылки на используемые источники, соответствующий жизненным реалиям объем письменного продукта, демонстрация исследовательских навыков [Green 2007]. Объектами тестирования в рамках такого интегрированного теста становятся не только все целевые умения аудирования, но и умения письма, а также языковые навыки и общие академические умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ким В.С. Тестирование учебных достижений / В.С. Ким. – Уссурийск: УГПИ, 2007. – 214 с.
2. Концепция развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов (I уровень – бакалавриат, специалитет), утверждённая ученым советом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» 25.12.2016, протокол № 12. – 32 с.
3. Муртазина П.А. Исследование сформированности интеллектуальных умений русскоязычных студентов при академическом чтении на английском языке / П.А. Муртазина, Е.Н Петкова // Обучение чтению на иностранном языке в современном университете. – СПб.: Златоуст, 2016. –184 с.
4. Тарасова М.В. Роль развития визуального мышления в повышении качества высшего образования / М.В. Тарасова // Повышение качества высшего профессионального образования: Мат-лы Всерос. научно-метод. конф. с межд. участием: в 2 ч. – Ч.2. / Науч. ред. С. А. Подлесный. – Красноярск: СФУ, 2009. – С. 191-195.
5. Green A.B. IELTS Washback in Context: Preparation for Academic Writing in Higher Education / A.B. Green // Studies in Language Testing 25. – Cambridge: Cambridge Uni. Press, 2007. – 380 p.

IELTS LISTENING AS A WAY TO CONTROL INTELLECTUAL SKILLS

P. A. Murtazina

National Research University «Higher School of Economics», Perm

The article examines testing as a modern way of assessing skills and abilities. The performance of listening module correlates with the cognitive levels of B.

Bloom's taxonomy. Classification of IELTS listening tasks is given in terms of controlling intellectual skills in the light of taxonomy.

Key words: IELTS, listening tasks, B. Bloom taxonomy, intellectual skills, integrated tests.

Об авторе:

МУРТАЗИНА Полина Александровна – старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (филиал в г. Пермь), e-mail: PAMurtazina@hse.ru

УДК 372.881.111.1

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

С.Л. Насонова, Л. М Страждина

Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, Орел

В статье представлен опыт работы по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» на младших курсах английского отделения факультета иностранных языков Орловского государственного университета.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; уровень владения языком; измерительные материалы; тестовые задания.

Основной формой контроля уровня сформированности языковых компетенций на начальном этапе обучения является письменная контрольная работа. Это оценивание результатов учебной деятельности студента, призванное определить уровень качества подготовки студента в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по специальности.

Преподавателями кафедры английского языка был разработан пакет контрольно-измерительных материалов для преподавателей и студентов первого и второго курсов факультета иностранных языков (английское отделение), направленных на проверку лексико-грамматических и орфографических навыков студентов.

Разработанные контрольно-измерительные материалы обеспечивают проверку степени овладения следующими профессиональными компетенциями:

- владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей;

- функционирование изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;
- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей письменного высказывания;
- владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания, сверхфразовыми единствами, предложениями;
- умение осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм.

Таким образом, в данный комплекс тестов включены задания на идентификацию и дифференциацию грамматического явления, его стилистических особенностей; подстановочные и трансформационные упражнения, а также коммуникативные задания. Особое место в системе тестов занимают задания, целью которых является контроль сформированности грамматического навыка: перевод с русского языка на английский язык, тесты множественного выбора, трансформации по ключевому слову.

В данной статье приводится пример тестового материала для контрольной работы, в основу которой положен лексический и грамматический материал, изучаемый студентами согласно программе на начальном этапе обучения.

Задание № 1 – соотнесение частей словосочетаний

Match the words in both columns so as to get phrases:

1. to shake	a. shoulders with
2. to stick out	b. a new car
3. vacant	d. one's tears
4. nod	c. smb's hand
5. to treat smth	e. acquaintance

Задание № 2 – словообразование

Use the correct form of the word in capitals to fill in the gaps.

1. A child's development is ... on many factors. DEPEND
2. They've settled all the ... and now are friends again. DIFFER
3. Now she felt healthy and there was a growing ... in her eyes. EXCITE
4. I was going mad with BORE
5. Children ... our life. BRIGHT

Задание № 3 - употребление предлога

Fill in the gaps with suitable prepositions.

1. Can we depend ... this timetable?
2. I look ... him as a hero.
3. They pointed us that such investments would be risky.
4. I'm completely ignorant ... politics.

5. The kids were excited ... going to the Internet cafe for the first time in their life.

Задание № 4 – парафраз

Rephrase the following sentences:

1. It was her happiest day at school.
2. In that case let me manage the department my own way.
3. We 're having very little time.
4. It was clear that Mike was the cleverest among her boyfriends.
5. His action were caused by sheer lack of knowledge.

Задание № 5 – перевод

Translate the following sentences:

1. Он имел обыкновение быстро отвечать.
2. Они уладили все разногласия и вскоре присоединятся к нам.
3. Я уже наскучил Вам? Извините.
4. Он пристрастился к курению из-за скуки.
5. Вчера я случайно встретил старого приятеля.

Задание № 6 – раскрытие скобок

Put the verbs in brackets into the correct form.

1. She felt awkward as if everyone (to look) at her.
2. I (know) Alice for a long time, but yesterday she (give) me a surprise of my life.
3. If only he (give) the subject more thorough consideration before he made the final decision!
4. She might (not, do) all the work, but she certainly got good results.
5. I (try) to get the recording of that song ever since I (hear) it.

Представленные в работах задания направлены на проверку степени сформированности следующих лексических и грамматических навыков и умений:

- умение идентифицировать значение лексической единицы отдельно и в контексте;
- умение осуществлять выбор лексического явления в конкретной речевой ситуации;
- умение употреблять активизируемые лексические единицы в соответствии с речевыми обстоятельствами;
- умение употреблять пройденные грамматические явления в соответствующем контексте.

Опыт работы на младших курсах показывает, что достоинство данного вида контроля заключается в том, что оценки, полученные в ходе контрольно-оценочных мероприятий, являются приоритетно-значимыми при выставлении семестровой оценки по учебной дисциплине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Практический курс английского языка. 2 курс: учеб. для студентов вузов / В.Д. Аракин [и др.]. Под ред. В.Д. Аракина. – 7-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 516 с.
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Longman Exams Dictionary. – Pearson Education Ltd, 2006. – 1833 p.

3. Longman Language Activator. – Pearson Education Ltd, 1993. – 1587 p.
4. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – 2nd edition. – Macmillan Publishers Ltd, 2007. – 1747 p.
5. Oxford Collocations Dictionary for Students of English. – Oxford: OUP, 2005. – 897 p.

TEACHING ENGLISH AT THE INITIAL STAGE AT UNIVERSITY

S.L. Nasonova, L.M. Strazhdina

Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel

The article presents some samples of tasks for measuring the level of the learners' language competence at the department of foreign languages.

Key words: *assessment testing, foreign language communicative competence, the level of language competence, scoring materials.*

Об авторах:

НАСОНОВА Светлана Леонидовна – старший преподаватель кафедры английского языка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* engkafOSU@yandex.ru

СТРАЖДИНА Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры английского языка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* engkafOSU@yandex.ru

УДК 372.881.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.А. Николаева, Е.Ю. Алешина, Ю.А. Шурыгина

Пензенский государственный университет, Пенза

В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Особое внимание уделено анализу видов профессиональной компетенции. Обосновывается мысль о необходимости обширного внедрения в процесс обучения новых информационных технологий.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, общекультурная компетенция.*

В последние десятилетия тенденции к межкультурному обмену и взаимопониманию ощущаются особенно остро, эти тенденции и способствовали выработке единого образовательного пространства, опираясь на единые международные стандарты. Следует отметить тот факт, что российское образование в последние годы активно приводит национальные образовательные

программы в соответствии с международными общепринятыми требованиями.

Очевидно, что образование – это важная и неотъемлемая часть жизни общества, которая определяет возможность личности к ее самореализации и становлению, а не только отвечает за процесс подготовки к жизнедеятельности в социуме. Постоянный рост требований, предъявляемых к современному человеку, а также динамика общественной жизни стимулируют переход к концепции непрерывного образования в течении всей жизни. Профессиональное саморазвитие личности учителя – залог профессионального самосохранения, именно поэтому самосовершенствование и профессиональное развитие становится главным приоритетом для каждого учителя в наше время.

Расширение международных связей в современном мире делает иностранный язык востребованным и незаменимым для граждан всех государств. Общество и государство испытывают потребность в специалистах, владеющих иностранным языком на высоком профессиональном уровне, именно поэтому свободное владение иностранным языком воспринимается как значимое достижение личности. Иностранный язык выполняет функции средства приобщения к другой национальной культуре, средства общения, средства расширения кругозора, средства знакомства с другими культурами, а также средства для развития интеллектуальных способностей в полной мере.

Процесс обучения иностранному языку предъявляет к учителю-профессионалу в области иностранного языка целый ряд требований в квалификационной характеристике учителя иностранного языка, а именно: уметь на уровне образованного носителя языка отвечать на вопросы учащихся, вступать в дискуссию по текущим проблемам культурной, научной, общественно-политической жизни общества; гибко применять речевые умения в соответствии с коммуникативным намерением, а также оперативно реагировать на изменения и тенденции в обучении иностранному языку и применять их в своей практике. В связи с этим представляется важным переосмысление содержания и способов формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков.

На современном этапе компетентный подход преподавания иностранных языков приобретает всё большую актуальность развития в связи с анализом профессионально-педагогической деятельности. Подход в образовательном процессе плавно меняется от рецептивно-репродуктивного метода к личностно-ориентированному, особенностями которого являются развивающая и познавательно-деятельностная направленности. Таким образом, задачей каждого учителя иностранного языка является постоянное развитие профессиональных и личностных качеств, необходимых для поддержания высокого уровня профессионализма и кругозора в целом.

Систематизируя требования, предъявляемые к современному учителю иностранного языка, методистами предлагаются разнообразные трактовки

понятия «профессиональная компетентность» учителя. В специальной литературе встречаются такие термины, как «компетенции», «умения», «способности» и «функциональные компоненты». Данные понятия используются для описания содержания и структуры профессионально-педагогической деятельности.

Следует отметить, что однозначного подхода к определению профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка в современной методике не существует. Тем не менее методологический, методический, психологический и педагогический аспекты затрагиваются всеми авторами в той или иной степени.

В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова рассматривают профессиональную компетентность как «неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через коммуникативную компетенцию в области родного и иностранного языков, социальную компетенцию, филологическую компетенцию, психолого-педагогическую компетенцию, общекультурную компетенцию, методическую компетенцию, компенсаторную компетенцию, педагогическое и языковое мышление, а также личностные качества» [Блинов 2007: 132]. А.В. Задорожная и О.Е. Ломакина, под профессиональной компетентностью учителя иностранного языка понимают «свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций педагогической и предметной области знаний (коммуникативная, дидактическая, личностная)» [Задорожная 2002: 156]. Н.Б. Козлова определяет профессиональную компетентность учителя иностранного языка как «начальный уровень его профессионального становления, как профессионально-значимое, интегративное качество личности, где основными составляющими выступают знания, умения и навыки, а также коммуникативная направленность личности» [Козлова 2007: 176].

Согласно «Предложениям по аттестации преподавателей иностранного языка», составленным Е.Н. Солововой при участии В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян, оценивать профессиональную компетенцию учителя иностранного языка предлагается на основе следующих базовых параметров:

- коммуникативная компетенция;
- профессиональная компетенция;
- общекультурная компетенция.

Коммуникативная компетенция складывается из речевой, языковой и социокультурной компетенций. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих использовать язык в продуктивных и рецептивных видах речевого общения. Профессиональная компетенция включает в себя умения в организации, планировании, а также в обеспечении контроля и оценивания. Под профессиональной компетентностью понимают не только знания и умения, но также способы выполнения профессиональной деятельности. Более того, крайне важны аналитические, исследовательские и профессионально-коммуникативные умения, психолого-

педагогические и филологические компетенции, а также личностные характеристики. Общекультурная компетенция представлена различными показателями коммуникативной и профессиональной компетенций. Таким образом, общекультурная компетенция есть совокупность навыков и элементов культурного общения и опыта, необходимого для свободного и грамотного ориентирования в социальном и культурном окружении.

Компетенции, входящие в структуру профессионально-педагогической компетентности представлены методистами И.Л. Колесниковой и М.В. Томашевич в виде взаимодействующих компонентов: общепедагогической компетенции, общекультурной и коммуникативной компетенции.

Под общекультурной компетенцией понимается всесторонняя подготовка учителя, общий уровень образованности и культуры, его кругозор. Коммуникативная компетенция есть способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Коммуникативная компетенция не является личностной характеристикой того или иного человека; её сформированность проявляется в процессе общения. Степень коммуникативной компетенции определяется уровнем владения навыками и умениями в основных видах речевой деятельности.

Современный учитель должен осознавать потребность в дальнейшем самостоятельном совершенствовании своего профессионального мастерства, быть готовым к непрерывному образованию, быть мотивированным к самосовершенствованию, искать и находить оптимальные творческие решения в своей профессии.

Существует огромное количество всевозможных Интернет-ресурсов, которые полезны для учителей иностранного языка. Но в условиях избытка информации важна профессиональная избирательная ценность в процессе поиска нужной информации. Таким образом, наличие умений использовать информационно-коммуникационные технологии и современные подходы, а также методы и педагогические технологии в повседневной работе является важным моментом.

Не менее велика роль и объединений учителей иностранного языка для профессионального развития, где можно поделиться и обменяться информацией и опытом с опытными и начинающими свой путь коллегами.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что умелое применение традиционных и инновационных методов обучения и воспитания на уроках иностранного языка, самоанализ педагогической деятельности и, безусловно, безупречное владение языком на высоком уровне, а также готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений являются важнейшими составляющими профессиональных компетенций учителя иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов, В.И. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
2. Задорожная А.В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов

- вузов посредством / А.В. Задорожная // Мат-лы междунардн. научно-практ. конф. – Пенза, 2002. – 156 с.
3. Козлова Н.В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н.В. Козлова, Н.И. Головатенко // Вестник Томского гос. ун-та. – 2007. – № 301. – 176 с.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE

E.A. Nikolaeva, E.Yu. Aleshina, Yu.A. Shurygina

Penza State University, Penza

In the article the problem of the professional competence of a foreign language teacher is considered. The author pays special attention to the analysis of types of professional competence. The idea of the need for extensive introduction of new information technologies into the learning process is being proved.

Key words: *professional competence, communicative competence, professional competence, general cultural competence.*

Об авторах:

НИКОЛАЕВА Екатерина Алексеевна – студентка Пензенского государственного университета, *e-mail:* zhdanova.91@yandex.ru.

АЛЁШИНА Екатерина Юрьевна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, *e-mail:* alcatherine@yandex.ru.

ШУРЫГИНА Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры, «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, *e-mail:* julia_shurygina@mail.ru.

УДК 811.111'243'276.6:59

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «БИОЛОГИЯ»

Е.Б. Петрова, Ф.А. Адарченко

Томский государственный педагогический университет, Томск

Рассматриваются наиболее эффективные способы повышения уровня владения профессионально-ориентированной лексикой у студентов, обу-

чающихся в бакалавриате по направлению «Биология», в том числе работа со словарем, флэш-карточками, картами памяти, использование лексических игр и видео.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, лексический навык, методы обучения, бакалавриат, биология.*

Одним из главных требований, предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования к основным образовательным программам бакалавриата по направлению «Биология», является овладение общекультурными компетенциями, такими как использование в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания в области гуманитарных и экономических наук, демонстрация способности к коммуникации и навыки делового общения на иностранных языках и пр. Предполагается, что в рамках педагогического образования выпускники должны владеть способностью решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия на иностранном языке, в том числе осуществляя коммуникацию в профессиональной области, для чего необходимо овладеть профессионально-ориентированной лексикой [Официальный сайт ... [http](http://)].

Цель данного исследования – выявить специфические особенности обучения профессионально-ориентированной лексике студентов, обучающихся в бакалавриате по направлению «Биология» и изучающих английский язык как иностранный.

В настоящее время, в эпоху становления новой информационной парадигмы и компьютеризации всех видов деятельности, роль профессиональной лексики в обогащении словарного состава современного общелитературного языка неуклонно растет, что предполагает рассмотрение языка специалистов как одного из доноров для общеупотребительного языка. В связи с развитием международной деятельности (студенческие обмены, различные конференции, летние школы и др.) существует необходимость в повышении уровня владения профессионально-ориентированной лексикой в различных областях науки, в том числе в биологии. Эта необходимость в свою очередь объясняется тем, что оборудование, большинство аппаратов и приборов, предназначенных для проведения экспериментов, иностранного происхождения (чаще всего, с англоязычным описанием).

Существует много различных способов обучения профессионально-ориентированной лексике. Приведем некоторые из них.

1) *Работа со словарем.*

Изучение новой лексической единицы всегда начинается со словаря. Использование электронных словарей для работы с новыми лексическими единицами, так как они не только значительно превосходят по объему книжные, но и находят искомое слово или словосочетание за несколько секунд, в электронных словарях, содержится большее количество неологизмов, поскольку язык – отражение реальной жизни людей, их культуры. Вся новая лексика не может быть быстро отражена в «бумажных» словарях, так

как они слишком долго разрабатываются. Это стало особенно очевидно в связи с развитием Интернета: большая часть веб-страниц состоит из английских текстов, написанных живым современным языком, использующим современную лексику, в том числе профессионально-ориентированную. Для массовых программных продуктов, каковыми являются электронные словари, характерны частая смена версий и наличие постоянной обратной связи с тысячами пользователей. Самые распространенные из них – ABBY Lingvo, «Мультилекс», «Мультитран».

2) *Работа с флэш-карточками.*

Флэш-карточка – это карточка с числами, словами, терминами, формулами, картинками, которая создана для вызова мгновенного отклика от учащихся в тот момент, когда преподаватель демонстрирует карточку в быстром темпе. Чаще всего используется при чтении, арифметических действиях, а особенно для закрепления и совершенствования лексических навыков. Использование флэш-карточек является эффективным методом для:

1. изучения графической формы слов,
2. запоминания лексического значения слова,
3. быстрого речевого воспроизведения слова,
4. перехода слов из пассивного словарного запаса в активный,
5. в целом повышения мотивации к изучению иностранного языка.

3) *Работа с картами памяти.*

Карты памяти, или интеллект-карты (англ. *mind maps* – рус. *карты памяти*) – это разработка Тони Бьюзена, известного писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления [Бьюзен 2009]. Карта памяти выступает альтернативой традиционным способам обработки и передачи информации (конспектам, кратким записям, схемам и т.п.) Эта альтернатива более продуктивна, так как имеет естественную психологическую основу, а главное превращает студента в активного создателя собственного знания. Психологической основой метода карты памяти является ассоциативное мышление. Сама карта памяти, с точки зрения ее создателей, есть модель работы нашего мозга. Достаточно воспроизвести в памяти один объект этой информационной карты, и он цепочкой потянет за собой десятки взаимосвязанных фактов, событий, ощущений. Так возникает многомерное ассоциативное мышление, которое позволяет видеть не просто объект окружающего мира сам по себе, а во взаимосвязи с другими объектами.

4) *Использование лексических игр.*

Лексические игры представляют собой ситуативно-вариативные упражнения, в которых создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью и целенаправленностью воздействия. Лексические игры сосредотачивают внимание обучаемых на лексическом материале, имеют целью помочь им в приобре-

тении и расширении словарного запаса, проиллюстрировать и отработать употребление слов в ситуациях общения. Лексически направленные упражнения в форме игры способствуют развитию внимания студентов, их познавательного интереса, помогают созданию благоприятного психологического климата на занятиях [Гальскова 2008: 110-132].

5) *Использование видеоматериалов.*

Одним из наиболее эффективных способов обучения лексике является использование видеоматериалов на уроках иностранного языка. Эффективность его заключается, прежде всего, в наглядности и фонетическом восприятии аутентичной речи [Кобенко 2011: 20-23].

Существуют различные типологии видеоматериалов. Так, по цели создания выделяют:

- а) специально созданные для учебных целей видеоматериалы,
- б) адаптированные для учебных целей видеоматериалы,
- в) неучебные видеоматериалы,
- г) самостоятельно снятые видео и др. По жанру это могут быть а) художественные фильмы,
- б) диафильмы,
- в) видеоклипы,
- г) новости,
- д) фрагменты ток-шоу,
- е) документальные фильмы,
- ж) мультфильмы и т.п. [Комарова [http](#)].

При обучении будущих бакалавров-биологов профессионально-ориентированной лексике могут быть подобраны видеосюжеты как для введения, отработки, так и контроля лексики. Например, перед просмотром видеосюжета обучающимся может быть предложен глоссарий, содержащий английские термины и их русские эквиваленты:

- Cortical* – кортикальный (относящийся к коре, к корковому веществу),
- Trabecular* – трабекулярный,
- Osteons* – костная единица,
- Osteocytes* – остеоцит или костная клетка,
- Haversian canal* – гаверсов канал или канал остеона,
- Lining cells* – выстилающие клетки,
- Bone marrow* – костный мозг и др.

Глоссарий может также представлять собой список слов с их определениями.

Таким образом, работа со словарем, флэш-карточками и картами памяти, использование на уроках английского языка с будущими бакалаврами-биологами лексических игр и видеоматериалов помогает выявить особенности профессионально-ориентированной лексики английского языка, сформировать у студентов иноязычные лексические навыки, расширить знания студентов в данной области научного знания, в том числе в биологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. Думайте эффективно / Т. Бьюзен. – Минск: Попурри, 2009. – 192 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2008. – 336 с.
3. Кобенко Ю.В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации / Ю.В. Кобенко // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 9 (111). – С. 20-23.
4. Комарова Е. В. Формирование лексических навыков в процессе обучения иностранному языку / Е. В. Комарова [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2015>.
5. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1868>.

**TEACHING ENGLISH PROFESSION-ORIENTED VOCABULARY
TO STUDENTS STUDYING FOR THE BACHELOR'S PROGRAM
IN BIOLOGY**

E.B. Petrova, F.A. Adarchenko

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

The most effective means of increasing Biology students' level of the knowledge of professional lexis turn out to be such as working with a dictionary, using flash-cards and memory sticks, using lexical games and videos.

Key words: federal state educational standard, vocabulary skills, teaching methods, bachelor, biology.

Об авторах:

ПЕТРОВА Елена Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Томского государственного педагогического университета, *e-mail*: PetrovaEB@yandex.ru

АДАРЧЕНКО Фируза Абдыжамаловна – магистрант факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета, *e-mail*: mukha1995@mail.ru

УДК 371: 811.111

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ
В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ**

Н.Е. Плотникова, И.А. Коваленко

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск

Освещая вопрос формирования грамматических навыков на среднем этапе обучения английскому языку при помощи игр, статья описывает вариан-

ты использования игровых приемов, выявляя их преимущества над другими методами обучения.

Ключевые слова: *иностранный язык, грамматические навыки, игра, учащиеся, эффективный*

Основная цель обучения иностранному языку в средней школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять иноязычное общение с носителями языка. Однако полноценная коммуникация не может быть осуществлена при отсутствии устойчивых грамматических навыков. В задачи настоящей статьи входит рассмотрение способов развития грамматических навыков с помощью игровых приемов.

Согласно ФГОС и образовательным программам по иностранным языкам, на среднем этапе обучения происходит совершенствование знаний, умений и навыков, полученных на начальном этапе обучения. К тому же, объем грамматического материала заметно увеличивается: усложняется синтаксис и расширяются знания в области морфологии.

Так, к концу 9 класса учащиеся овладевают навыками и умениями распознавать и употреблять в речи простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, умеют задавать все типы вопросов во всех видовременных формах глагола, знают модальные глаголы и их эквиваленты, неправильные глаголы, герундий, причастия настоящего и прошедшего времени.

Кроме того, на данном этапе происходит овладение навыками распознавания и использования в речи определенного и неопределенного артиклей, исчисляемых и неисчисляемых существительных, сочетания существительных с причастиями настоящего и прошедшего времени. Учащимся объясняется материал об образовании степеней сравнения прилагательных и наречий, а также разряды местоимений и числительных [Программа... [http](#)].

Таким образом, грамматический материал на средней ступени обучения достаточно обширен, и для обеспечения его качественного усвоения необходима планомерная регулярная отработка. Одним из способов формирования грамматических навыков средних школьников является игра.

Игровая деятельность выполняет шесть функций: обучающую, воспитательную, релаксационную, развлекательную, психологическую и развивающую. Рассмотрим каждую из них.

Обучающая функция подразумевает развитие психических познавательных процессов, языковых навыков и речевых умений. В нашем случае, речь идет о грамматическом навыке, который учащийся постигает посредством игры.

Под воспитательной функцией понимается уважительное отношение к другим участникам игры, развитие чувства взаимопомощи.

Релаксационная функция включает снятие эмоционального напряжения при интенсивном обучении иностранному языку. В аналогичном ключе проявляется развлекательная функция, которая создает благоприятный климат

на уроке.

В свою очередь, психологическая функция направлена на тренировку и коррекцию проявлений личности, которые осуществляются в игровых моделях и могут быть приближены к реальным ситуациям.

И, наконец, развивающая функция означает гармоничное развитие личностных качеств ученика, а также активизацию резервных возможностей личности [Коньшева 2006: 15-16].

Использование игровых технологий при обучении грамматике позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более эффективным и богатым по содержанию, благодаря трем факторам. Во-первых, во время игры класс вовлечен в активную познавательную деятельность. Таким образом, каждый из учеников сконцентрирован на изучении грамматического материала. Во-вторых, процесс игрового обучения стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, благодаря чему происходит качественное усвоение информации. В-третьих, игра подразумевает состязательность, побуждая учеников показать свои знания. В связи с этим игра является одним из притягательных способов освоения грамматического материала, в процессе которого учащиеся с течением времени получают все большее удовольствие от изучения иностранного языка.

Главное назначение игры при обучении грамматике английского языка состоит в изучении, закреплении и тренировке грамматического материала. С этой целью мы предлагаем подборку игр на тренировку видовременных форм и модальных глаголов, а также игры, которые можно использовать при работе с любым грамматическим материалом.

Как показывает практика, наибольшую сложность на любом этапе обучения представляет использование правильной видовременной формы глагола. Для предупреждения ошибок данного вида можно использовать игры «Guess who?», «Before and After», «Granddad's Anniversary».

Распространенной ошибкой является опущение окончания –s в 3 лице, единственного числа в Present Simple. Игра «Guess who?» поможет учащимся избежать этой ошибки. Каждый ученик получает листок с именем одного из одноклассников. Участникам необходимо написать как можно больше предложений, характеризующих этого человека, а затем озвучить описание. Остальные должны догадаться, о ком идет речь. Если информации недостаточно, учащиеся могут спрашивать дополнительные вопросы.

Систематически в речи учащихся прослеживается ошибка, связанная с употреблением конструкции used to в простом прошедшем времени. Игры «Before and After» и «Granddad's Anniversary» направлены на устранение этой ошибки.

В игре «Before and After» на слайд выводятся две фотографии, к примеру, комната до ремонта и после. Учащимся необходимо сопоставить картинки, используя конструкцию used to. *Ex: There used to be a computer on the table. Now there is a laptop there.* Подобные ситуации можно создавать, ис-

пользуя картинки на всевозможные темы: от описания природы до описания проблем общества (как раньше обходились без интернета и т.д.). В свою очередь, в игре «Granddad's Anniversary» на парту раздается по два фото дедушки: в молодости и сейчас. Учащимся предлагается сопоставить картинки; *Ex: My granddad used to wear long hair when he was 19.* Учащиеся, которые не видели данные фото, могут задавать вопросы: *Did he use to wear a moustache?*

Следующие две игры («Why do you need it?» и «Sherlock Holmes») помогут учителю в доступной и интересной форме объяснить правила употребления модальных глаголов.

В игре «Why do you need it?» на слайде выводится картинка ненужной вещи, например, a broken boot. Игроки должны дать максимально оригинальный ответ на вопрос об употреблении данной вещи, используя глагол can. *Ex: I can bring it to the museum and get a lot of money.* Выигрывает учащийся с самым необычным ответом. Помимо закрепления модального глагола can, названная игра способствует развитию воображения учащихся.

Игра «Sherlock Holmes» служит эффективным средством закрепления употребления модальных глаголов с инфинитивом have done. Учащимся рассказывается история.

On 25th of October someone of the Robins killed their dog, the family pet. All the family was overwhelmed with grief.

Каждому из участников достается роль одного из членов семьи и карточки-алиби, на которых написано, что делал каждый в этот день. Задача участника состоит в доказательстве своей невиновности.

I think that Betty must have done it, because she was at home that day. – I cannot have done it, because I was preparing for the test all day long.

В итоге, ученики должны разгадать, кто был тем самым убийцей [Hadfield 2003: 17].

Мы разработали группу игр, подходящих для работы с любым грамматическим материалом: «Третий лишний», «I'm a teacher» и блиц-опрос.

Так, игра «Третий лишний» может быть использована при изучении любой видовой формы глагола, типов предложений и др. Ученикам дается ряд из трех слов, одно из которых лишнее: *always, never, tomorrow*. Задача участников выбрать лишнее слово и обосновать свой выбор.

В игре «I'm a teacher» учащимся выдается текст, в котором содержатся грамматические ошибки; задачей игроков становится их исправление. Данную игру эффективно включать на этапе закрепления грамматического материала или при подготовке к контрольной работе.

В качестве проверки знаний грамматических правил можно использовать игру «Блиц-опрос». Учитель составляет ряд вопросов, требующих краткого ответа. *Ex: Какие наречия употребляются в Present Simple? (always, never, usually, sometimes, often).*

Таким образом, планомерное использование игр в обучении иноязычной

грамматике активизирует процесс усвоения теоретического материала и развития практических навыков. Специально подобранные и разработанные игры для различной тематики способствуют более осознанному овладению грамматическим материалом. В результате учащиеся допускают меньше ошибок в письменной и устной речи. Более того, игровые приемы усиливают мотивацию к изучению английского языка, содействуя оптимизации классно-урочной формы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку: учебное пособие / А.В. Кобышева. – СПб.: КАРО, Мн.: Четыре четверти, 2006. – 192 с.
2. Примерные программы по иностранным языкам АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК. БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ – [Электрон. ресурс] – URL: http://davlobr.edusite.ru/DswMedia/programma_angliyskiy_yaz.pdf – 10.11.17
3. Hadfield J. Intermediate Grammar Games / J. Hadfield. – 2003. – 128 p.

**TEACHING ENGLISH GRAMMAR
AT THE INTERMEDIATE LEVEL BY MEANS OF GAMES**

N.E. Plotnikova, I.A. Kovalenko

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

Teaching methods face the problem of acquiring steady grammar skills in the comprehensive school. Can grammar games help to solve this issue? Trying to answer the question, the paper dwells on a variety of games that helps students to learn grammar.

Key words: *teaching a foreign language, grammar, game.*

Об авторах:

ПЛОТНИКОВА Наталья Евгеньевна – студентка факультета иностранных языков Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail*: lovely_natashenka@mail.ru.

КОВАЛЕНКО Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail*: iriko_@list.ru.

УДК 378:81:811.111

**МЕСТО ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ
БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Е.А. Роганина

Тольяттинский государственный университет, Тольятти,
В статье рассматривается значимость информационной компетенции в

обучении будущих лингвистов-преподавателей. Выделены педагогические условия, необходимые для формирования данной компетенции у студентов языковых специальностей.

Ключевые слова: информационная компетенция; лингвист-преподаватель; информационное общество; личностные качества; педагогические условия.

Принимая во внимание существующие сегодня условия развития и жизни общества, трудно недооценить значение информационной компетенции будущего специалиста, будущего профессионала, который по окончании университета вступает в существующее информационное общество и, которому необходимо на практике применить полученные за время обучения знания.

Решение проблемы качества профессиональной подготовки специалистов методисты видят в информационно-ориентированном образовании. Так, понятие «высокий профессионализм» рассматривается как «информационная компетентность, профессиональное мастерство, потребность работать качественно, чувство ответственности за выполняемое дело, предприимчивость, умение самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способность к сотрудничеству, мобильность, динамизм, потребность в непрерывном расширении и обновлении знаний, росте профессионального уровня, дисциплинированность, организованность, неудовлетворенность достигнутым, глубокие знания психологии, экономики и организации труда» [Булгакова [http](#)].

Особое внимание необходимо уделять развитию информационной компетенции при обучении будущих лингвистов-преподавателей. Именно наличие у студента лингвиста данной компетенции является важным условием для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Еще в ходе обучения в вузе трудно переоценить значение развитой информационной компетенции, т.к. будущие лингвисты-преподаватели постоянно сталкиваются с обширным информационным полем в процессе подготовки к семинарским занятиям, при написании курсовых и дипломных работ, а также непосредственно в рамках профессиональной деятельности при прохождении практики или при совмещении учебы и работы. Так, наблюдая за ходом работы того или иного студента в рамках приведенных выше сфер деятельности, можно оценить уровень владения информационной компетенцией.

В процессе формирования информационной компетенции у будущих лингвистов-преподавателей выявляется ряд специфических особенностей. В первую очередь, это связано с тем, что у студентов гуманитарных специальностей присутствует ярко выраженный вербально-лингвистический тип интеллекта [Самойлова 2007: 122]. Также студентов-гуманитариев отличает широта познавательных интересов, эрудированность. Такие студенты обладают богатым словарным запасом и, что очень важно, умеют его правильно использовать.

Для качественного развития информационной компетенции у студентов гуманитарных направлений им необходимы такие личностные качества, как самостоятельность, критичность, чтобы они могли выбирать, анализировать и интерпретировать необходимую им информацию. Также студенты должны уметь использовать информационные технологии в своей будущей профессиональной деятельности. В соответствии с данными, которые приводит в своем исследовании Н.П. Табачук, практически все студенты считают, что для их будущей профессиональной деятельности «очень важен высокий уровень информационной компетенции» [Табачук 2007: 123]. Также подавляющее большинство студентов отмечают необходимость интенсивного развития данной компетенции за время обучения в вузе.

Сегодня все чаще можно услышать или прочитать такое мнение, что профессиональный рост каждого выпускника все более зависит от его способности получать и адекватно воспринимать, а также продуктивно использовать новую информацию в работе, корректировать свою деятельность, осознать и ориентироваться в информационной ситуации. Вузское образование также играет важную роль в данном процессе, однако ситуация показывает, что часто при подготовке студентов-лингвистов удается обеспечить лишь компьютерную грамотность студентов, а в лучшем случае их информационную грамотность, в то время как социальный заказ диктует другие требования [Булгакова 2007: 66].

Эффективность процесса развития информационной компетенции зависит от соблюдения ряда педагогических условий. Данные условия можно объединить в следующие группы [Самойлова 2007: 87].

- организационно-педагогические условия – определяются особенностями организации учебного процесса. Для развития информационной компетенции у будущих лингвистов-преподавателей необходимо организовать такой процесс обучения, чтобы он максимально стимулировал погружение студентов в работу с информацией, побуждал их сознательно формировать и развивать навыки работы с информацией, а также давал возможность закреплять полученные навыки непосредственно в ходе учебной деятельности;
- содержательные условия – позволяют обеспечивать студентов возможностью овладения знаниями, необходимыми для решения разного рода профессиональных задач. Это значит, что уже в ходе обучения в вузе должно осуществляться знакомство студентов с их будущей профессиональной деятельностью, с основными концепциями данной сферы. Особенностью подготовки будущих лингвистов-преподавателей заключается в данном аспекте еще и в том, что информация, которую получают и усваивают студенты на этапе овладения профессионально-значимыми знаниями, поступает к ним не только на русском, но и на иностранном языке, что требует дополнительных усилий по ее переработке и усвоению;
- процессуальные условия – определяют техническое и инструментальное обеспечение учебного процесса. Сегодня все больше внимания уде-

ляется техническому обеспечению образовательного процесса, а это означает, что среда, в которой осуществляется подготовка будущих лингвистов-преподавателей, должна способствовать развитию у студентов информационной компетенции. Важно, чтобы студенты были обеспечены современной компьютерной техникой и программным обеспечением не только во время учебных занятий, но и во время самостоятельной работы, когда студент может свободной прийти в компьютерный класс и воспользоваться имеющимися там техническими средствами;

- ценностно-мотивационные условия – обеспечивают формирование личностных качеств будущего специалиста. В ряду значимых личностных качеств, особое внимание следует уделить мотивации студентов, которая крайне важна и для развития информационной компетенции, и для будущей профессиональной деятельности будущих лингвистов-преподавателей.

Принимая во внимание условия, предложенные Н.И. Самойловой, мы, в свою очередь, считаем необходимым, отдельно выделить дидактические условия, для того, чтобы показать не только специфику процесса обучения будущих лингвистов-преподавателей, но и специфику развития информационной компетенции у студентов данного направления подготовки. Данные условия включают в себя освоение будущими лингвистами-преподавателями методик развития информационной компетенции (специально разработанных, структурированных и педагогически апробированных); организованную информационно-поисковую деятельность; разработку технологии обучения информационно-поисковым видам чтения; разработку дидактического комплекта [Роганина 2012: 74].

Знание перечисленных выше условий позволяет добиться высоких результатов, когда информационная компетенция, как одна из важнейших компетенций лингвиста, становится обязательной для будущей профессиональной деятельности.

В заключение важно отметить, что информационная компетенция студентов гуманитарных специальностей должна быть ориентирована на подготовку студентов как будущих специалистов, а также должна быть ориентирована на полноценную жизнедеятельность в информационном обществе. Необходимо учитывать также социальный заказ общества, потребности рынка трудовых ресурсов, общества, семьи и личности того или иного студента. Содержание информационной компетенции должно быть определено структурой деятельности специалиста, а также парадигмой информационного общества. Именно это даст возможность учесть профессиональный и социальный контексты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгакова Е.Т. Подготовка специалистов-гуманитариев к функционированию в информационном обществе [Электронный ресурс] / Е.Т. Булгакова // Сборник научн. трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – URL: http://www.ncstu.ru/index.php3?path=_science/_trudi/_hs&source=index
2. Роганина Е.А. Развитие информационной компетенции студентов в профессио-

- нальной подготовке будущего лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08 / Е.А. Роганина; Поволжская гос. социально-гуманитарная академия. – Самара [б.и.], 2012. – 213 с. – На правах рукоп.
3. Самойлова Н.И. Педагогические условия формирования информационной компетенции у будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.И. Самойлова; Казанский гос. тех. ун-т. – Казань [б.и.], 2007. – 175 с. – На правах рукоп.
 4. Табачук Н.П. Информационная компетенция студентов гуманитарного вуза / Н.П. Табачук // Высшее образование в России [б.и.]. – 2007. – № 9. – С. 121-124.

THE PLACE OF INFORMATION COMPETENCE IN THE TRAINING OF FUTURE LINGUISTS-TEACHERS

E.A. Roganina

Togliatti State University, Togliatti

The article considers the importance of information competence in the training of future linguists-teachers. Pedagogical conditions necessary for the formation of this competence are singled out. The author describes students' personal qualities that help in the formation of information competence.

Key words: *information competence; linguist-teacher; information-oriented society; pedagogical conditions.*

Об авторе:

РОГАНИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Тольяттинского государственного университета, *e-mail*: tsu-english@yandex.ru

УДК 371

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О.Н. Ромаданова

Самарский Национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева, Самара

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов при изучении английского языка, анализируются наиболее продуктивные формы работы, подкрепленные примерами из опыта работы.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, презентация, интерактивные элементы, проблемная ситуация, эссе, глоссарий, интервью, средства связи.*

Организация самостоятельной работы студентов является одним из приоритетных направлений современной методики преподавания английского языка. В процессе преподавания иностранного языка аудиторная и внеаудиторная, т.е. самостоятельная, работа студентов должны выступать как части единого целого. Успех самостоятельной работы, помимо таких факторов как мотивация студентов, дисциплина и способность к саморазвитию, во многом зависит от используемых преподавателем методических приемов.

М.А. Измайлова выделяет девятнадцать основных видов самостоятельной работы студентов. Остановимся на тех из них, которые представляются нам наиболее актуальными в процессе обучения иностранному языку. Самый широко известный и наиболее часто встречающийся вид работы это *подготовка информационного сообщения*: «вид внеаудиторной самостоятельной работы по подготовке небольшого по объему устного сообщения для озвучивания на семинаре или практическом занятии. Сообщаемая информация носит характер уточнения или обобщения, несет новизну, отражает современный взгляд по определенным проблемам» [Измайлова 2008: 12]. Фактически это означает подготовку доклада или презентации, «которую можно определить как структурированное устное выступление на определенную тему с использованием дополнительных средств наглядности (обычно мультимедийные презентации PowerPoint)» [Ромаданова 2013: 161]. Этот вид самостоятельной работы не нуждается в детальном рассмотрении, т.к. является самой часто используемой формой работы и знаком многим. Презентации широко и эффективно используются при обучении английскому языку на разных этапах и направлениях. Например, на практических занятиях по английскому языку студенты 2 курса социологического факультета готовят презентации «A Famous Sociologist and His Research», в рамках изучения страноведческих тем «Top-5 Attractions of Great Britain», «Some Glimpses of London»; студенты 3 курса отделения «Международные отношения» выполняют презентации «Top Universities of the World»; студенты филологи, изучающие английский как второй иностранный, делают презентации «National Cuisine», «Weather Forecast», «Traditional Family».

Сама презентация обычно проходит в аудитории в рамках 10-15 минут, но внеаудиторная подготовка требует много времени и усилий со стороны студентов. Этот вид работы предполагает поиск информации, подбор материала, его анализ и обобщение. В ходе этого этапа реализуется способность студентов работать с аутентичной информацией и критически анализировать ее на предмет соответствия поставленным задачам [Ромаданова 2013: 164]. Кроме того, студенты могут включать интерактивные элементы, так называемые *feedback activities*. Выступающий может подготовить вопросы к аудитории по содержанию презентации (*comprehension questions*), или вопросы на активизацию фоновых знаний студентов (*background questions*), или даже кроссворд по ключевым словам. Главным преимуществом является использование аутентичных материалов, что позволяет поддерживать интерес сту-

дентов и усиливать мотивационный фактор при обучении английскому языку. А это, в свою очередь, выступает главной движущей силой всего процесса обучения. Автор серии учебников Inside Out Рой Норрис и методист серии учебников Straightforward Филипп Керр в своих выступлениях на конференциях не раз подчеркивали, что именно постоянная работа учащихся с большими объемами разноплановых аутентичных материалов позволяет им совершить качественный уровеньный скачок: перейти с уровня Upper-Intermediate на уровень Advanced [там же: 162].

Другой, не менее интересной и значимой формой самостоятельной работы является *проблемная ситуация или ситуационная задача (case study)*. «Это вид самостоятельной работы студента по систематизации информации в рамках постановки или решения конкретных проблем, который направлен на развитие мышления, творческих умений, усвоение знаний, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем». [Измайлова 2008: 24] Целесообразно, чтобы формулировка и постановка проблемы имели естественный характер. В таком случае, в ходе изучения материала, возникает естественное желание решить ее. В качестве материала может быть использован текст. Решая проблемную ситуацию, студенты опираются на уже имеющиеся знания и усвоенные речевые и коммуникативные умения. Следовательно, сложность проблемы может возрастать на каждом последующем этапе обучения.

Иногда студенты сталкиваются с такой трудностью, когда им не хватает не слов, а скорее умения воспроизвести изученный материал в свободно сформулированном виде. Проблемные ситуации при обучении иностранному языку призваны помочь избежать этой трудности, т.к. они способствуют переходу от автоматического использования речевых навыков к самостоятельному владению средствами коммуникации. Нам представляется полезным увеличение числа коммуникативных упражнений, приближенных к реальным ситуациям с использованием case study.

Рассмотрим пример использования проблемной ситуации на практическом занятии по теме Interpersonal Relations. В рамках подтемы Parents and Children обсуждались вопросы, связанные с состоянием современной семьи, браками и разводами и их влиянием на детей. Студентам были предложены разные проблемные ситуации, в которых оказались люди. Вот пример одной из них:

Case 1: Betsy (Age 8)

My parents are getting divorced, and I really don't know who to turn to. My dad met another woman. I was just getting used to my life, and now this! It's really kind of hard on me. I invited both my parents to my dance recital, but they didn't sit next to each other. It was painful to see my dad packing up to leave. They won't explain anything to me.

Проблемная ситуация ставит проблемные вопросы. В данном случае могут быть поставлены следующие вопросы:

- Who suffers more in a divorce, parents or children?

- Should parents who get divorced explain the reasons to their children?
- In your opinion, do divorced parents have an obligation to be together at important times in their child's life?

Студенты начинают работать индивидуально, формулируя аргументы для последующей дискуссии. Затем студенты делятся на группы по 3-4 человека и обсуждают существующие мнения по поставленным вопросам и обобщают их. За этим следует общее обсуждение, где каждая группа представляет мнения участников дискуссии, аргументируя разные точки зрения. Работа с кейсом может быть завершена дома в виде написания эссе по проблеме, затронутой в ситуации. В данном случае студенты могут выбрать такие темы, как «Does it help children to accept their parents' divorce if they know the reasons?» Или «Who is the best person to turn to when you experience pain: a friend, a parent, the school, the church?»

Проблемная ситуация может быть использована и при введении грамматического материала. Так, при изучении модальных глаголов, в частности глагола *should*, на практическом занятии использовались ситуации, которые имели вид писем подростков в газету, в рубрику *Problem Page*. Студенты, работая в парах, читали письма, обсуждали проблему и писали ответ, в котором выражали понимание проблемы и давали практические советы, употребляя глагол *should*. Например,

Bullies at School

Please help me, because I'm in terrible trouble. There are bullies at my school who hit me, and they say I have to give them money or they will really hurt me. I'm frightened of them. I haven't got any money to give them. Please tell me what to do? Jeremy, 14

После прочтения и обсуждения письма в паре, студенты смогли написать следующий ответ:

Jeremy, you shouldn't face the problem alone. You shouldn't give them money. You should talk to your teacher and parents and tell them about the problem. They might bully other pupils. The bullies should be punished.

Ранее, рассматривая *case study*, упоминалось эссе. «Это вид внеаудиторной самостоятельной работы студентов по написанию сочинения небольшого объема и свободной композиции на частную тему, трактуемую субъективно и обычно неполно» [Измайлова 2008:15]. При написании эссе студенты не только раскрывают суть проблемы и выражают разные точки зрения, но и высказывают собственное мнение. Развитие навыков иноязычной письменной речи требует отдельного рассмотрения. В данной статье эссе рассматривается как завершающий этап работы над проблемной ситуацией.

Другим, не менее интересным видом самостоятельной работы является *составление вопросов интервью и беседы*. «Данный вид заданий требует от студентов развитого критического мышления по осмыслению информации, ее структурированию на главные элементы и второстепенные, а также умения лаконично формулировать мысль и выражать ее в вопросной форме» [Измайлова 2008: 32]. Интервью заключается в сборе информации, получен-

ной в виде ответов на поставленные, заранее сформулированные, вопросы. Беседа предусматривает получение информации путем речевого общения. И тот и другой вид с успехом используются на занятиях при проведении ролевых игр, несомненным достоинством которых является создание условий реального общения. Это, в свою очередь, позволяет формировать умения и навыки иноязычного общения в социально-бытовой и деловой сферах [Исаева 2017: 64]. Так, при изучении темы *My Future Career* может проводиться игра *Job Interview*. Самостоятельная работа включает в себя следующее:

-Соискатель пишет резюме; составляет список вопросов, которые ему могут задать во время собеседования, и продумывает ответы на них; составляет список вопросов, которые он сам хотел бы задать.

-Интервьюер заранее читает все резюме; составляет список вопросов; готовит ответы на предполагаемые вопросы о месте работы.

При качественно-выполненной самостоятельной работе с успехом проходят такие игры как *Round Table Talk «Women in Modern Society»*, «*Stratification and Global Inequality»*, «*Family as a Social Phenomenon*» (на социологическом факультете), «*Is Globalization a Blessing or a Curse?*» (на отделении «Международные отношения»), *TV Interviews «Young Marriage: For and Against»*, «*Is it Possible to Avoid Divorce?*» (на филологическом факультете).

Готовясь к устным выступлениям необходимо обращать внимание на средства связи между частями высказывания, т.к. это представляет некоторую трудность для студентов. Одной из важнейших задач обучения иноязычной речи является обеспечение ее коммуникативной эффективности, свидетельством чего является логичность, связность, смысловое единство высказывания и использование средств логической связи. Методист и один из авторов серии учебников *Global* Линдси Клэндфилд, выступая на конференции, подчеркивал необходимость использования *link-words* (*first of all, secondly, finally, moreover, consequently, etc.*), которые позволяют сделать устное выступление более четким и последовательным.

И последнее, но не менее важное, на чем хотелось бы остановиться, это *составление глоссария*, «вид самостоятельной работы студента, выражающейся в подборе и систематизации терминов, непонятных слов и выражений, встречающихся при изучении темы» [Измайлова 2008:20]. Этот вид работы особенно актуален при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. В большинстве случаев это происходит на основе специальных текстов, связанных с будущей профессией. Работа над текстом, помимо прочего, включает ознакомление, тренировку и автоматизацию лексического материала. Так, студенты социологического факультета, читая тексты, выбирают термины, незнакомые слова и фразы, которые могут помочь им в их профессиональной деятельности. К терминам подбираются определения или дается расшифровка понятий. Все это оформляется письменно. Так, в рамках работы с рядом текстов у студентов полу-

чился следующий глоссарий терминов (приводится фрагмент в качестве примера):

Deviance – behaviour that violates the standards of conduct or expectations of a group or society;

Empathy – the ability to share another person's feelings as if they were your own;

Social role – set of expectations of people who occupy a given social position or state.

Подводя итоги, можно сказать, что рассмотренные в данной статье виды самостоятельной работы студентов, это лишь небольшая часть всех возможностей внеаудиторной работы. Опыт показывает, что хорошо спланированная и организованная самостоятельная работа является важным компонентом процесса обучения английскому языку, значительно повышает уровень владения коммуникативными компетенциями и активно развивает навыки учебно-творческой деятельности. Кроме того, хочется отметить формирование таких личностных качеств студента, как познавательная активность, критическое и аналитическое мышление, внутренняя дисциплина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Измайлова М.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: методическое пособие / М.А. Измайлова. – М.: «Дашков и К°», 2008. – 64 с.
2. Исаева О.Н. К вопросу об особенностях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-социологов / О.Н. Исаева, О.Н. Ромаданова // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. Сб. мат-лов XVII-й межд. научно-практ. конф. (г. Липецк, 30 октября 2017г.). – Липецк: РаДуши, 2017. – 76 с.
3. Ромаданова О.Н. Презентация как вид самостоятельной работы студентов / О.Н. Ромаданова, Ю.С. Старостина // Языковые процессы в дискурсе: сб. науч. ст. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013. – 200 с.

PRACTICAL APPROACH TO ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING ENGLISH

O.N. Romadanova

Samara National Research University named after academician S.P. Korolev, Samara

This article deals with the independent work of university students who learn English. It analyzes the most productive forms of this activity inside and outside the classroom with the support of real-life examples.

Key words: *independent work, presentation, interactive elements, case study, essay, glossary, interview, linking words.*

Об авторе:

РОМАДАНОВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева, *e-mail:* olga-rom07@mail.ru

УДК 81-139

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕН В ШКОЛЕ

К.В. Саенко

Балашовский институт Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Балашов

Целью статьи является характеристика методических приемов формирования фонетической и коммуникативной компетенций обучающихся с помощью англоязычных песен и Jazz Chants. Теоретическое значение статьи заключается в обосновании методической целесообразности формирования интонационно-ритмических, лексических и грамматических умений с помощью механизма музыкального воздействия, механизма взаимодействия музыкального и речевого ритмов.

Ключевые слова: интонация, ритм, коммуникативная компетенция, фонетическая компетенция, популярная песня, Jazz Chants.

Дидактическая ценность музыки в обучении английскому языку очевидна – музыка способствует развитию англоязычного ритма, совершенствованию интонации и является ценным источником приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка. Последний из названных аспектов освоения языка составляет важнейшую часть процесса формирования социокультурной компетенции у обучающихся, открывая доступ к музыкальной культуре стран изучаемого языка и формируя фоновые знания, без которых полноценная коммуникация с англоговорящими сверстниками невозможна.

Сегодня этот тезис акцентируется в образовательном стандарте. Образовательный стандарт общего образования по иностранному языку содержит принципы и подходы к формированию образовательной программы. Методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) является системно-деятельностный подход. Обязательным требованием ФГОС является формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур.

Следует также отметить, что включение в образовательный процесс англоязычных песен обеспечивает музыка воздействием не только на сознание, но и на эмоции, являясь, по мнению В.Л. Леви, самым эффективным способом воздействия на чувства и эмоции школьника [Леви 1966: 37]. Кроме того, музыка позволяет решать комплекс образовательных, практических, воспитательных и развивающих задач в процессе обучения английскому языку [Карпиченкова 1990: 45]. Выдающийся педагог Ян Амос Каменский говорил, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты [там же].

В своем исследовании, посвященном методике обучения английскому языку детей на музыкально-ритмической основе, И.И. Невежина после-

довательно доказала, что механизм взаимодействия иностранного языка и музыки, как ее выразительного средства, так и универсального закона природы, регулирующего все стороны жизнедеятельности человека, его взаимоотношения с окружающим миром, в том числе и процесс коммуникации, способен более дифференцировано и широко влиять на каждого школьника как субъекта обучения, на его эмоциональное, психическое, эстетическое и речевое развитие, основываясь на природной, естественной гармонии. В частности, эмоции, которые стимулируют познавательные процессы ребенка, выступают одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания [Невежина [http](#)].

В статье рассматривается специфика использования англоязычных популярных песен и Jazz Chants, поскольку эти артефакты современной культуры способствуют развитию мотивации подростков к изучению английского языка. Кроме того, песенный материал является эффективным дидактическим инструментом, поскольку он провоцирует учащихся к речевому общению, и способствует качественному формированию фонетических навыков и грамматических структур. Популярные песни позволяют также осваивать актуальную лексику, имена собственные, географические названия, различные стили речи. Таким образом, применение музыкального материала формирует лингвистическую компетенцию, компонентами которой являются коммуникативная и фонетическая компетенции. Французский лингвист С. Муаран определяет лингвистическую компетенцию как совокупность знаний фонетических, лексических, грамматических и текстуальных особенностей языковой системы, а также умение адекватно оперировать ими в процессе естественной коммуникации [Moirand 1990: 46]. В свою очередь, фонетическая компетенция может эффективно формироваться как раз с помощью популярных песен. Фонетическая компетенция – это совокупность знаний об артикуляционной базе иностранного языка, об интонационной стороне речи, овладение основными фонетическими явлениями и терминологией. В образовательной программе общего образования второй важной составляющей выступают «требования к уровню подготовки обучающихся», прописанные в Федеральном государственном образовательном стандарте. Фонетическая компетенция имеет весомое значение в образовательном стандарте, так как учащиеся-выпускники, обладающие данной компетенцией, получают возможность научиться:

1. Выразить модальные значения, чувства и эмоции с помощью интонации;
2. Вазличать британские и американские варианты английского языка в прослушанных высказываниях [[Примерная основная... http](#)].

Как было сказано выше, популярные англоязычные песни способны формировать фонетическую компетенцию, однако в современных УМК им отводится мало места. Так, анализ УМК «Английский язык» из серии «Английский в фокусе» (Spotlight) (далее УМК «Spotlight») для 9 класса

показал, что в нем есть раздел «Music», однако работа с единственной песней вынесена в часть дополнительных заданий «Song Sheet». Соответственно, учитель должен самостоятельно выбирать песни и включать их в план урока или, что целесообразнее, в факультативный курс, при этом необходимо учитывать тематику урока, индивидуальные и возрастные особенности обучающихся. При разработке песенного материала мы опирались на методику К. Грэм, которая определяет несколько этапов работы с песней. В качестве примера, мы представляем опыт разработки методического упражнения к песни, которая тематически соотносима с тематикой урока УМК «Spotlight» для 9 класса. К предложенной теме «Films» мы предлагаем популярную песню Whitney Houston *I will always love you* из кинофильма «Телохранитель». Данную песню целесообразно использовать в качестве мотивации к данной теме, а также для развития навыков аудирования понимания основного и полного содержания, развития навыков использования в речи тематической лексики и в виде переходного этапа к последующему заданию и повторения английских звуков [θ], [ʃ] в словах «think» и «wish». Перед просмотром и прослушиванием музыкального видеоролика учитель выводит вопрос-задание на интерактивную доску: Does this song indicate the type of film? (Comedy, mystery, western, action, adventure, science fiction, romance, crime) Why do you think so?

Обучающиеся просматривают музыкальный видеоролик (фрагмент из кинофильма «Телохранитель») и отвечают на поставленный вопрос.

Затем учитель задает следующий вопрос: What key words do help to guess the plot of the song?

После предполагаемых ответов обучающихся (love, wish, bittersweet memories, we both know, dreamed of, happiness) учитель раздает куплет текста песни и предлагает следующее задание:

Listen again carefully and fill in the missing words. This exercise will help you practice English grammar and listening skills.

cry	wish	stay	think
taking	treats	need	go

If I should _____ I would only be in your way.
So I'll _____, but I know, I'll _____ of you every step of the way.
And I will always love you.
Bittersweet memories, that is all I'm _____ with me.
So goodbye, please don't _____.
We both know I'm not what you _____.
And I will always love you. I will always love you.
I hope life _____ you kind,
and I hope you have all you've dreamed of.
And I _____ you joy and happiness, but above all this, I wish you
love. And I will always love you.

Таким образом, только на одной песне мы проводим работу над фонети-

кой и лексикой.

Также эффективным методом формирования фонетической компетенции является работа с Jazz Chants. Фонетическая компетенция включает в себя фонетические навыки, знания и умения воспринимать и воспроизводить следующие элементы: фонемы и их реализацию в конкретном контексте (аллофоны); фонетические признаки, отличающие одни фонемы от других (звонкость, назальность, лабиализованность), просодию; явления ассимиляции в момент артикуляции, редукцию безударных гласных, фразовое ударение и ритм, интонацию [Хомутова [http](#)]. Известно, что важность произносительной стороны речи обусловлена ее вхождением во все виды речевой деятельности.

Использование песенного материала и Jazz Chants на уроках английского языка помогает совершенствовать интонацию английской речи. Британский фонетист Д. Даниэль определяет термин «интонация» как изменчивость тона голоса в связной речи или изменчивость музыкальной ноты, вследствие вибрации голосовых связок [An Outline... [http](#)].

Нарушение фонематической правильности речи, неправильно интонированное оформление ее говорящим приводит к непониманию со стороны слушающего. При этом известно, что каждый язык обладает специфической, присущей только ему интонацией. Если русскоговорящий произносит даже верное с грамматической точки зрения высказывание на английском языке с русской интонацией, это сразу маркирует его как иностранца для англоговорящей аудитории и снижает его шансы на коммуникативный успех. Слабое развитие этих навыков не только влияет на качество сообщаемой говорящим информации, но и затрудняет понимание чужой речи. Таким образом, недостаточный уровень владения фонетической компетенцией затрудняет понимание речи на слух.

Наряду с постановкой правильной интонации и произношения, немаловажным фактом остается чувство ритма. Ритм как лингвистическое понятие реализуется в лексических, синтаксических и просодических средствах, но в основном в их комбинациях. Известно, что тип речевого ритма зависит от языка. Лингвисты подразделяют языки на две группы: языки со слоگو-считающим ритмом (syllable-timed) и языки с такто-считающим ритмом (stress-timed). Ко второй группе относятся английский, немецкий и русский языки. В этих языках ритм основан на более крупных единицах, чем слог [Соколова 2001].

Согласно определению М.А. Соколовой, ритм следует понимать, как периодичность во времени и пространстве [Соколова 201: 163]. Ритм английской речи строится на более или менее равномерном чередовании ударных и безударных слогов на более или менее равных промежутках времени [Сазоненкова 2003].

Ритм речи – это одно из проявлений естественного, природного ритма, он связан с физиологическими факторами. С точки зрения психолинг-

вистики, ритм имеет эстетическое и эмоциональное воздействие на человека, в частности наибольшее эстетическое влияние оказывает поэтический ритм, в том числе песенный, формируемый музыкой и текстом. Следовательно, песенный текст можно сравнить с обычным стихотворением, что показывает нам схожесть со стихотворными единицами речевого ритма. Согласно исследованию И.И. Невежиной, механизм взаимодействия иностранного языка, музыки, ритма как ее выразительного средства способен более полно и дифференцированно влиять на каждого ребенка как субъекта обучения, на его психическое, эмоциональное, эстетическое и речевое развитие [Невежина [http](http://)]. На лингвистическом уровне прагматическое значение ритма речи реализуется в его волевой функции. Ритм способен выражать различные степени эмоционального воздействия на слушателя. Например, *'Will you stop that `dreadful `noise*. Ритм сам по себе функционирует в рамках организации речи и является очень эффективным средством выразительности.

Автор методики «Jazz Chants» Carolyn Graham утверждает: «Music, rhyming and chanting combine two necessary phenomena for learning: the system of language and pleasure» [Graham 1993]. Её методика получила широкое признание в сообществе учителей и преподавателей английского языка именно благодаря тому, что она вводит лексические, грамматические модели именно на ритмической основе. Таким образом, коммуникативные структуры усваиваются прочнее, воздействуют на эмоции.

Jazz Chants – это музыкальные упражнения, которые построены на ритмизированной разговорной речи английского языка. В естественной коммуникативной ситуации учащийся должен слышать ритм, интонацию и ударения английской речи. Jazz Chants моделируют естественную языковую среду [Zhang 2011]. Как упоминалось выше, Jazz Chants способствуют развитию не только интонационно-ритмическим навыкам, но и грамматическим. К. Грэм разработала пособие «Grammar Chants», которое позволяет обучающимся на уроке освоить грамматические структуры языка в музыкальной форме. При использовании ритмически-рифмованных упражнений можно раскрыть значение грамматической формы и ее использование в речевом общении. Например, Grammar Chant можно применить в форме вводного элемента к новой теме: «Future: be (Will be?) + going to». Grammar Chant может выступать здесь как фонетическая зарядка, включающая наиболее трудный материал из предстоящего урока. Она может применяться в начале урока, тогда ее функция – это ввести учащихся в англоязычную атмосферу, нейтрализуя влияния звуковой среды родного языка. Также целесообразно применять их перед упражнением в устной речи или чтением. Например:

Look at the rhyme of the chant and listen. One phrase is repeated in every line – Which one?

A: Are you going to go with Joe?

B: No.

B: Joe's going to go with Sue.
A: Oh, who's going to ride with Bill?
B: Will.
A: Are you going to go with Bess?
B: Yes.
A: Who's going to stay with Fay?
B: Ray.
A: Who's going to ride with us?
B: Gus.

Grammar Chant позволяет усвоить способы выражения будущего времени. Учащиеся должны обратить внимание на восходящую интонацию следующих фраз: Yes/ Are you going to...? и нисходящую интонацию в вопросе: who's going to ride with...?

Согласно методике К. Грэм, работа на уроке с Jazz Chants состоит из нескольких этапов:

1. Ознакомление. Учитель обсуждает тему Jazz Chants с учащимися, объясняет контекст и взаимосвязь «чанта» с темой урока.

2. Первичное прослушивание. Учащиеся слушают аудиозапись, знакомятся с ритмом и темпом «чанта».

3. Демонстрация текста. Учитель дает текст «чанта», чтобы учащиеся обратили внимание на интонацию, темп, а также произношение трудных новых грамматических структур и сложных слов, проверка понимания содержания «чанта» (отработка каждой строчки «чанта» и перевод под руководством учителя).

4. Отработка «чанта». Учащиеся слушают аудиозапись, акцентируя хлопками или музыкальными инструментами ритм.

5. Вторичное прослушивание «чанта». Учащиеся хором читают «chant», соблюдая ритм, интонацию и темп.

6. Выполнение упражнений к «чанту», способствующих лучшему усвоению нового материала.

7. Воспроизведение. Работа над «чантом» может быть групповой, индивидуальной или в форме диалога. Групповая работа строится по принципу «снежного кома» (первый учащийся - 1 предложение; второй учащийся - 1 и 2 предложения; третий учащийся - 1,2 и 3 предложения и т. д.). Построение диалога с помощью Jazz Chants является важным элементом построения коммуникативной ситуации в классе [Zhang 2011].

В статье мы показали возможность и целесообразность включения англоязычных песен и Jazz Chants в образовательный процесс. Обучение, основанное на творческом усвоении иностранного языка, рассматривается как эффективная форма обучения, которая создает приятную атмосферу на уроке, повышает мотивацию, развивает чувство ритма, формирует универсальные учебные действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпиченкова Е.П. Роль музыки и песен в изучении английского языка [в шко-

- ле] / Е.П. Карпиченкова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 45-48.
2. Леви В.Л. Вопросы психофизиологии музыки / В.Л. Леви // Советская музыка. – 1966. – № 8. – С. 37-43.
 3. Невежина И.И. Обучение иностранному языку детей 5-8 лет на музыкально-ритмической основе: на материале англ. языка: Дис. ... канд педагог. наук: 13.00.02 [Электронный ресурс] / И.И. Невежина; Московск. пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2000. – На правах рукоп. – URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-inostrannomu-yazyku-detei-5-8-let-na-muzykalno-ritmicheskoi-osnove>
 4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. Одобрена 8 апреля 2015 г. – URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego>
 5. Сазоненкова Т.Н. Основные пути усвоения ритма английской речи / Т. Н. Сазоненкова // Специалист. – 2003. – № 7. – С. 22-23.
 6. Соколова М.А. Практическая фонетика английского языка / М.А. Соколова, К.П. Гинтовт. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
 7. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание [Электронный ресурс] / А.А. Хомутова. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kompetentsiya-struktura-soderzhanie>.
 8. An Outline of English Phonetics [Электронный ресурс] – URL: [http://C:/Users/User1/Downloads/1jones_daniel_an_outline_of_english_phonetics%20\(1\).pdf](http://C:/Users/User1/Downloads/1jones_daniel_an_outline_of_english_phonetics%20(1).pdf)
 9. Communicative competence [Электронный ресурс]. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence.
 10. Graham C. Grammmarchants-more jazz chants: a review of basic structures of spoken American Language / C. Graham, M. Rosenthal. – Oxford: OUP, 1993. – 98 p.
 11. Moirand S. Enseigner a comminiquer en langue etrangere / S.Moirand. – P.,1990. – 188 p.
 12. The Groundwork of English Intonation [Электронный ресурс] – URL: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/464647>.
 13. Zhang J. Jazz Chants in English language Teaching / J. Zhang // Theory and Practice in language studies. – 2011. – Vol. 1. – № 5. – P. 563-565.

DIDACTIC USE OF ANGLOPHONE SONGS AT SCHOOL

K.V. Saenko

Saratov State University, Balashov Institute, Balashov

The purpose of the article is to characterize a system of methods developing students' phonetic and communicative competence using Anglophone songs and Jazz Chants Theoretically the article aims at providing background for methodological expediency of forming intonational, rhythmic, lexical and grammatical skills with the help of an interplay of by of musical and speech rhythms.

Key words: intonation, rhythm, communicative competence, phonetic competence, pop songs Jazz Chants.

Об авторе:

САЕНКО Карина Валерьевна – студентка Балашовского института Саратовского национального исследовательского государственного универ-

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 39. 2017

ситет имени Н.Г. Чернышевского, *e-mail*: karina.kondrateva.95@mail.ru

УДК 371

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

К.А. Селиверстова

Тольяттинский государственный университет, Тольятти.

В статье рассмотрены современные методы обучения иностранному языку неязыковых специальностей на примере Тольяттинского государственного университета с целью формирования профессиональной мобильности конкурентоспособного выпуска. Основное внимание уделяется комплексному подходу в обучении, в котором взаимодействуют язык и профессиональная деятельность.

***Ключевые слова:** профессиональный иностранный язык, современный метод обучения, диалог культур, межкультурная коммуникация, языковая картина мира, профессиональная мобильность, языковая компетенция.*

Современное общество и его стремление к глобализации создают благоприятную почву для углубленного обучения иностранным языкам неязыковых специальностей для профессиональных целей. В рамках существующих тенденций во многих вузах, в том числе и в Тольяттинском государственном университете, реализуется подход к формированию профессиональной мобильности конкурентоспособного выпуска, частью которого является повышение его лингвистических, лингвосоциокультурных и межкультурных, психологических, предметных, коммуникативных компетенций, включающих различные аспекты обучения иностранному языку, а именно: диалог культур; формирование языковой картины мира; языковая интеграция с техническими и естественно-научными областями знаний; освоение языка на лексическом, грамматическом, фонетическом уровне. Язык как средство общения выступает в качестве основного способа познания и освоения иностранной литературы, тем самым расширяя географию изучения предметной области и дисциплины. Таким образом, изучение иностранного языка в рамках вуза должно носить профессионально ориентированный характер и способствовать формированию иноязычной компетенции [Татарина 2009: 290].

Специалист должен владеть языком на уровне, допускающим свободное восприятие иноязычной среды в профессиональной сфере [Малетина 2006: 236]. На основе данного факта многими вузами разрабатываются современные подходы в обучении профессионального иностранного языка, основной целью которых является осуществление успешной коммуникации, развитие когнитивной, языковой, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной речевой компетенций [Крымцова [http](#)]. Реализация данных задач представляет собой совокупность ряда факторов, которые необходимо учитывать во время процесса обучения, а именно:

1. создание благоприятной среды обучения путем разделения групп по

- уровню владения языком;
- 2. достаточное количество часов, выделяемых на языковую подготовку;
- 3. поддержание высокой заинтересованности в изучении иностранного языка;
- 4. компетентность обучающихся в их специальности.
- 5. применение современных технологий в процессе обучения, таких как мультимедиа, программы и приложения по изучению иностранных языков, а также использование ресурсов сети Интернет.

Таким образом, обучение иностранному языку для профессиональных целей должно способствовать формированию различных видов речевой деятельности, включающих как чтение профессиональной литературы, так и возможность устного общения на иностранном языке.

Достижение вышеперечисленных умений требует такую организацию учебного процесса, при котором возможно развитие всех видов речевой деятельности в комплексе: рецептивно-результативной (чтение и аудирование), рецептивно-продуктивной (чтение и говорение), продуктивно-продуктивной (говорение и письмо) [Крымцова [http](#)]. На этапе подготовки к занятию важно также учитывать, что язык должен выступать как средство общения. Важным моментом здесь является роль преподавателя, результатом деятельности которого может послужить успешное осуществление обучающимися коммуникативных задач. В своей статье, посвященной исправлению ошибок при обучении иностранному языку, авторы А.В. Прошина и Н.В. Андрюхина задают три вопроса, на которые необходимо ответить преподавателю при подготовке к занятию: «Кого нужно обучить иностранному языку? Кто обучает иностранному языку? Для какой цели нужно обучить иностранному языку?» Отвечая на эти вопросы, авторы предлагают обратить внимание на «особенности возраста обучающегося, гендерные характеристики, профессиональные качества, религиозные взгляды» [Прошина 2017: 23]. Поэтому при подготовке специалиста в вузе необходимо учитывать и тот факт, для каких профессиональных целей требуется знания иностранного языка. Если студент изучает информационные технологии и языки программирования, то владение иностранным языком должно быть на достаточно высоком уровне, исходя из того, что в процессе обучения и работы он будет постоянно сталкиваться с документацией на иностранном (английском) языке. Кроме того, выпускники данной специальности могут работать в международных компаниях, где языком общения является часто английский язык.

Еще одним из аспектов успешного обучения иностранным языкам в рамках современного подхода является применение инновационных технологий, способствующих моделированию реальных условий функционирования изучаемого языка. Использование современных программ и приложений по изучению иностранных языков, а также Интернет-технологий позволяет активизировать деятельность студента на занятии, использовать аутентич-

ную и современную литературу и проводить занятие в режиме реального времени. С помощью мультимедийных технологий можно решить ряд проблем, возникающих в процессе обучения. Так, по мнению авторов статьи «Иновационные технологии и обучение иностранным языкам» Л.С. Джумановой, Б.М. Тоимбаевой и М.К. Тулегеновой, мультимедийные технологии позволяют сочетать в себе традиционные и современные методы обучения, так как являются «педагогическим средством постоянного совершенствования содержания и методов воспитания в современных условиях, обеспечивают доступ к передовым методам воспитания и обучения широкой педагогической общественности, представляют новые и, по-видимому, безграничные возможности создания средств изобразительной наглядности» [Джуманова 2014: 524]. Таким образом, внедрение современных технологий позволяет расширить деятельность студентов на занятии, осуществить быстрый доступ и обработку информации, а также допускает самостоятельную практику языка.

В качестве примера реализации программы профессионального иностранного языка может послужить Тольяттинский государственный университет, в систему обучения которого было внедрено углубленное изучение иностранного (английского) языка на неязыковых специальностях по основным трем направлениям: язык для общих целей, язык делового общения и язык для профессиональных целей. Немаловажным фактом также является то, что данная система обучения учитывает актуальный уровень владения языком после освоения студентом школьной программы, то есть на первом курсе обучения формируются разноуровневые группы студентов одной специальности. Многолетняя практика показала, что данная система способствует равномерному освоению материала студентами определенного языкового уровня одновременно по трем из вышеперечисленных направлений. Основным показателем освоения материала студентами и успешное формирование иноязычной компетенции, которое носит профессиональный статус, может служить успешное прохождение лексико-грамматических тестов, выполнение перевода научной статьи по специальности, а также контрольных заданий в формате экзамена TOEIC по части «чтение», «аудирование» и «говорение».

Наряду с учебно-познавательной деятельностью, где в рамках аудиторных занятий отрабатываются основные языковые навыки и умения, проводятся также практико-ориентированные проекты, где язык выступает как средство в решении профессиональных задач. В качестве внеучебной деятельности внутри вуза ежегодно проводятся олимпиады по деловому английскому языку, где студентам предлагается написать сочинение на заданную ситуацию, осуществить монологическое высказывание по определенной проблеме сферы делового общения и межкультурной коммуникации, а также на финальном этапе в группе представить решение одной из дилемм определенной сферы профессиональной деятельности.

Другим показателем высокой заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, средством усиления мотивации его изучения, формирования творческого и нестандартного подхода к решению задач, а также подготовки к будущей профессиональной деятельности может послужить проведение конкурса презентаций, который проводится в рамках изучения английского языка в Тольяттинском государственном университете. На данном проекте студенты представляют итоги своих научных исследований и разработок на иностранном языке в виде презентаций.

Нельзя недооценить использование дистанционных платформ, а также использование преподавателями на занятиях приложений по изучению иностранного языка таких, как Memrise или Duolingo, позволяющих студентам не только изучать пройденную или новую лексику, но и выполнить ряд грамматических упражнений в игровой форме. Данные технологии способствуют повышению заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, самостоятельному обучению и закреплению материала.

Проведение подобных мероприятий и внедрение новых технологий в процесс обучения позволяет оценить не только освоение студентами учебного материала на иностранном языке и уровень языковой подготовки, но и соответствие высшего учебного заведения мировым стандартам обучения, где иностранный язык в неязыковом вузе является не целью изучения, а средством общения в профессиональной среде. На основе этого показателями успешного освоения иностранного языка для профессиональных целей могут послужить следующие критерии:

1. интеграция лингвистической, лингвосоциокультурной, психологической, предметной и коммуникативной компетенций;
2. способность выпускника понимать профессиональную литературу на иностранном языке;
3. осуществление успешной коммуникации в профессиональной среде;
4. способность изучать иностранный язык самостоятельно в целях повышения своего профессионализма и самосовершенствования.

Таким образом, современный подход в обучении иностранному в неязыковом вузе представляет собой комплексный метод, в котором одновременно взаимодействуют языковая и профессиональная среда для развития основных видов речевых компетенций и формирования профессиональной мобильности конкурентоспособного выпуска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуманова Л.С. Инновационные технологии и обучение иностранным языкам / Л.С. Джуманова, Б.М. Тоимбаева, М.К. Тулегенова // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 523-525.
2. Крымцова Т.В. Обучение основным видам речевой деятельности на иностранном языке студентов инженерных специальностей [Электронный ресурс] / Т.В. Крымцова, Е.А Юдачева, О.Д. Дикова // Гуманитарный вестник. – 2016. – URL: <http://hmbul.ru/catalog/edu/pedagog/333.html>
3. Малетина Л.В. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, пробле-

- мы, аспекты / Л.В. Малетина, И.А. Матвеев, Н.Ю. Сипайлова // Известия ТПУ. – 2006. – № 3. – С. 236-240.
4. Прошина А.В. Как заставить исправление ошибок работать при обучении иностранному языку / А.В. Прошина, Н.В. Андриянова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 21-23.
 5. Татарина Т.М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Т.М. Татарина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 290-296.

MODERN APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

K.A. Seliverstova

Togliatti State University, Togliatti

The article describes the modern methods of a foreign language teaching for social studies and science students by the example of Togliatti State University with the aim of forming a professional mobility of a competitive graduate. The article focuses on the integrated teaching approach, combining language and professional activity.

Key words: *foreign language for professional purposes, modern teaching method, intercultural dialogue, intercultural communication, linguistic world-image, professional mobility, linguistic competence.*

Об авторе:

СЕЛИВЕРСТОВА Ксения Анатольевна – ассистент кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, *e-mail:* kseniia.seliverstova@mail.ru

УДК 37.018.43:811

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

С.А. Фатуева

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

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации самостоятельной работы магистрантов заочной формы обучения по овладению иностранным языком в лингвистическом вузе. Предлагаются варианты решения существующих проблем, формулируются условия, необходимые для эффективной организации образовательного процесса.

Ключевые слова: программа магистратуры, заочная форма обучения, иностранный язык, информационные технологии.

После подписания Лиссабонской конвенции в 1997 г. Россия постепенно подключилась к Болонскому образовательному процессу, однако введение многоуровневой структуры высшего образования нельзя назвать завершившимся процессом. Это объясняется недостаточной степенью адаптации существующих подходов обучения к новым образовательным стандартам, в частности при реализации магистерских программ. Многие ученые сходятся во мнении о необходимости оптимизации образовательного процесса в магистратуре [Марченко 2013: 24].

Российскими вузами еще не накоплен достаточный опыт преподавания по магистерским программам, зачастую набор студентов по определенным направлениям осуществляется впервые, что позволяет говорить об экспериментальном характере такого обучения. Так, в НГЛУ им Н.А. Добролюбова в 2016 г. впервые начата реализация магистерской программы по направлению «Лингвистика» заочной формы обучения, где студенты изучают французский или немецкий как первый иностранный язык и английский – как второй. При организации процесса обучения английскому языку приходится сталкиваться с рядом проблем.

Известно, что в одной академической группе магистрантов могут обучаться студенты с разным уровнем владения иностранным языком, однако эта проблема может быть предотвращена на этапе формирования групп. Более серьезную проблему представляет то, что цели будущих выпускников магистратуры в изучении иностранного языка существенно различаются. В ходе анкетирования студентов было выявлено, что часть студентов нацелена на общее повышение уровня владения иностранным языком, который понадобится в повседневной жизни; в то время как другая часть студентов ставит целью овладение иностранным языком в профессиональной сфере, что позволит им быть более конкурентоспособными на рынке труда. Таким образом, для реализации обеих целей необходимо дифференцировать содержание дисциплины «Практикум по культуре речевого общения».

Ключевой проблемой в реализации магистерской программы в заочной форме является, на наш взгляд, организация самого процесса обучения по иностранному языку, так как на этом этапе приходится сталкиваться с целым рядом трудностей:

- отсутствие контакта между преподавателем и студентом в период между сессиями, невозможность оперативного получения консультации;
- отсутствие контроля самостоятельной работы студентов;
- отсутствие практики говорения, что негативно сказывается на уровне владения иностранным языком;
- отсутствие методической литературы, разработанной для студентов заочной формы обучения и способной брать на себя функции преподавателя;
- недостаточное привлечение интернет-ресурсов в целях координации

взаимодействия между преподавателем и студентом, а также презентации и тренировки языкового материала и контроля процесса обучения.

Интеграция информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс и использование их дидактического потенциала в полном объеме позволили бы решить вышеупомянутые проблемы, связанные с организацией процесса обучения. Следует отметить, что в 2012 г. в образовательный процесс НГЛУ им Н.А. Добролюбова введена обучающая платформа Moodle, используемая в том числе и в заочной форме обучения. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) представляет собой свободную систему управления обучением [Сысоев 2010: 4].

В Moodle представлен широкий набор коммуникативных инструментов (форумы, чаты, личные сообщения, блоги, глоссарии, семинары), обеспечивающих студентов учебными пособиями в более удобном электронном формате и позволяющих координировать и организовать самостоятельную работу студентов над иностранным языком от этапа презентации материала до контроля самостоятельной работы. Однако, при всех перечисленных дидактических возможностях обучающей платформы, она по-прежнему используется в основном как дополнительное средство обучения, а не как основа для создания виртуальной обучающей среды, то есть нельзя говорить о полноценной интеграции Moodle в образовательный процесс.

Как показывает практика работы на отделении заочного обучения, даже наличие качественного, полноценного электронного курса на базе Moodle, включающего как методические рекомендации по овладению дисциплиной (цели и задачи освоения дисциплины, список основных тем и подтем, формы контроля, список литературы и электронных материалов; инструкции по работе с самим электронным курсом), так и всевозможные учебные материалы и формы обратной связи, не гарантирует систематичность и регулярность самостоятельной работы студентов. Это связано с отсутствием какой-либо формы контроля в межсессионный период.

Безусловно, заочное обучение подразумевает высокую степень самостоятельности студентов, но мы считаем методически не оправданным ограничиваться только отсроченным контролем их деятельности в период сессий. Нам представляется целесообразным выстроить систему регулярной подотчетности между студентами и преподавателями, при которой преподаватель мог бы направлять и контролировать ход обучающего процесса. В частности, могут быть организованы видеоконференции в начале учебного года, в ходе которых преподаватель знакомит студентов с содержанием обучения, дает методические рекомендации, отвечает на вопросы. Далее могут даваться задания, озвучиваться сроки их выполнения и размещения в соответствующем разделе электронного курса, и в ходе последующей видеоконференции преподаватель подводит итоги, объясняет типичные ошибки. Такой формат работы обеспечил бы большую степень готовности студентов к

сессионному периоду и позволил преподавателю оценить уровень активности и владения иностранным языком.

Взаимодействие студентов и преподавателей на отделении заочного обучения осложняется тем, что после окончания весенне-летней сессии преподаватель прекращает работу со студенческой группой, а новый преподаватель приступает к работе только в октябре-ноябре следующего учебного года. В результате, 4-5 месяцев, которые могли бы быть использованы для самостоятельной работы, оказываются потерянными. В еще худшей ситуации оказываются студенты, чьи преподаватели по тем или иным причинам меняются каждый семестр. Не получив инструкций по окончании осенне-зимней сессии, студенты вновь не имеют возможности продуктивно использовать межсессионный период. К сожалению, это реалии заочного обучения, поэтому очень важно обеспечить преемственность и непрерывность обучения на заочном отделении, на основе применения информационных технологий и при поддержке преподавателей.

Для решения указанных проблем и эффективной организации заочного обучения магистрантов необходимо строить образовательный процесс на базе следующих положений:

1. Заочная форма обучения должна обеспечивать возможность оперативного и регулярного взаимодействия студентов с преподавателем на основе применения интернет-ресурсов.

2. Курс должен быть структурирован, языковой материал отобран с учетом целей и задач обучения.

3. По окончании сессионного периода студентам необходимо предоставлять общие инструкции и необходимый комплекс учебно-методических материалов на грядущий семестр.

4. Работа магистрантов должна быть четко спланирована, контроль за ней должен носить систематический характер, быть как оперативным, так и отсроченным, осуществляться как непосредственно преподавателем, так и информационными технологиями, способными взять на себя ряд функций по обучению.

5. Самостоятельная познавательная деятельность студентов должна быть активным процессом, вовлекать их в творческую деятельность (в том числе парную и групповую), подразумевающую применение приобретенных знаний, навыков и умений.

6. Должна быть обеспечена преемственность и непрерывность обучения от семестра к семестру, вне зависимости от смены преподавателя.

Отобранные методы, средства, содержание и принципы обучения магистрантов должны обеспечивать развитие высокой степени самоорганизации и самоконтроля студентов в овладении иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марченко И.П. Методы оптимизации образовательного процесса в магистратуре / И.П. Марченко // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 24-34

2. Сысоев П.В. Методика иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно- методическое пособие / П.В. Сысоев. – Ростов н/Д; М., 2010. – 182 с.

ISSUE OF ORGANIZING MASTER STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT

S. A. Fatueva

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

The article considers the vital issue organizing master students' independent work at the correspondence department. It offers ways of optimizing the educational trajectory in the foreign language learning.

Key words: master's programs, correspondence learning, foreign languages, information technologies.

Об авторе:

ФАТУЕВА Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail*: Svetlana.nglu@yandex.ru

УДК 37.016:811.112.2:316.454.5

КОММУНИКАТИВНЫЕ СЦЕНАРИИ В РАЗВИТИИ ЭМОТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (старшие классы СОШ и бакалавриат)

В.П. Фурманова, Т.Е. Трушко

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева, Саранск

В статье рассматриваются коммуникативные сценария как средство развития эмотивной компетенции на уроках иностранного языка; в качестве основных характеристик коммуникативного сценария выделяются тематический сюжет; алгоритм действий участников ситуации; комбинация речевых действий, упорядоченных сценарным сюжетом; эмоциональная окрашенность лексики и коммуникативного поведения.

Ключевые слова: эмотивная компетенция, обучение иностранному языку, коммуникативные сценарии, эмоции, речевые действия современные технологии обучения иностранным языкам.

В настоящее время одним из приоритетных направлений современной лингвистической науки является исследования взаимосвязи между языком и

мышлением, что находит выражение в антропоцентрическом подходе изучения языковых явлений. С помощью языка, который является средством выражения человеческой индивидуальности, мы излагаем не только свои мысли, но и чувства и эмоции. Поэтому язык является ключом к изучению эмоций, поскольку выражает, описывает, категоризирует и классифицирует эмоции, формирует эмоциональную картину мира. Крайне трудно представить себе общение без эмоций, так как они являются важными элементами успешной коммуникации и с их помощью передается значительное количество информации. Обращение к эмотивной компетенции обусловлено рядом факторов, главным из которых является, выделение аффективных целей обучения иностранным языкам, направленных на то, чтобы превратить обучение в радость, вносить положительные эмоции в организацию учебного процесса и тем самым оказывать влияние на развитие личности обучающегося. В статье будет рассмотрен вопрос о коммуникативных сценариях как средстве формирования эмотивной компетенции. В настоящее время разрабатываются новые методики и подходы, направленные на формирование эмотивной компетенции обучающихся. Основа развития данной компетенции представлена в эмоциональном-концептом подходе к обучению иностранным языкам, под которым понимается влияние эмоций в развитии личности. Данный подход позиционирует концепцию обучения языку эмоций и способу их выражения. Овладение эмотивной компетенцией считается высшей ступенью развития иноязычной коммуникативной компетенции, но начинать формировать данную компетенцию необходимо, уже при обучении иностранному языку в школе. Методологически значимым нам представляется следующие определения рассматриваемого понятия. «Эмотивная компетенция, раскрывая эмотивный аспект поликультурной языковой личности, представляет собой существенный компонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определённых знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана, обеспечивающих обучающимся адекватность понимания эмоций носителя языка, номинирования, описания и выражения эмоций разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими средствами и возможность управления ими в условиях межкультурного взаимодействия» [Чернышов 2014: 19]. Наряду с приведенным выше определением понятие эмотивной компетенции рассматривают, как знание, позволяющее языковой личности вербальными средствами адекватно выражать и обозначать свои и чужие эмоции в определенных эмоциональных ситуациях общения [Павлючко 1999: 43]. Очевидно, что в таких рамках эмотивная компетенция рассматривается как совокупность языкового и психологического знания, которое проявляется в той или иной степени в определенных ситуациях общения.

При исследовании эмотивной компетенции ход наших рассуждений тесно соприкасается с прагматическим характером языка и использованием его отдельных положений в организации учебного процесса. Так обучение

иностранным языку происходит на основе приближения к естественным реальным ситуациям общения и включения, обучающегося в определенные учебно-речевые ситуации. Всякая коммуникация является социально обусловленной. Это означает, что основными компонентами ситуации являются, как писали американские ученые: цель (центральный системообразующий фактор); правила (общепринятое мнение о допустимом и недопустимом поведении в конкретных ситуациях); роли (принятые в данной культуре); набор элементарных действий (вербальная и невербальная форма участия во взаимодействии); последовательность поведенческих актов (установленный порядок смены ролей говорящего и слушающего); концепт (знания, наличие в когнитивной структуре категорий, обеспечивающих понимание ситуации); физическая среда (элементами которой являются границы ситуации, реквизит, модификаторы, воздействующие на органы чувств); язык и речь (социально обусловленные словарь, обороты речи, интонации); Эмоциональная атмосфера [Argyle 1981: 38].

Социальная ситуация, как следует из ее компонентного анализа, включает совокупность социальных факторов, влияющих на поведение, чувства и представления индивида или группы в системе взаимодействия. В ситуации происходит коммуникативное взаимодействие, которое является важнейшим компонентом процесса обмена между участниками акта коммуникации. Под коммуникативным взаимодействием мы понимаем «социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств» [Бориснев 2003: 96]. Суть коммуникативного взаимодействия заключается в обмене информацией между различными субъектами коммуникации.

При этом следует отметить, что независимо от вида общения, участие отправителя и получателя сообщения считается релевантным для совершения коммуникативного акта». В коммуникативной ситуации между участниками общения устанавливаются определенные отношения. Более того, вступая в коммуникацию, коммуниканты руководствуются определенными целями, мотивами, без которых невозможен никакой речевой поступок. Поэтому для понимания общих целей, или мотивов, коммуникантов необходимо прежде всего признать, что назначение речевой коммуникации состоит в координации деятельности субъекта [Сидоров 2008: 23].

Рассматривая эмотивную компетенцию в сфере преподавания иностранных языков в старших классах средней общеобразовательной школы и в бакалавриате, мы считаем, что важным приёмом ее формирования является коммуникативный сценарий, как некая комбинация речевых действий, упорядоченная сценарным сюжетом [Чернышов 2014: 77]. Взяв за основу основные характеристики ситуации, можно отметить что коммуникативный сценарий включает: а) тематический сюжет ситуации; б) алгоритм действия участников ситуации; г) комбинация речевых действий, упорядоченных сце-

нарным сюжетом; д) эмоциональную окрашенность вербальных и невербальных средств. В свою очередь, алгоритм действий предполагает следующее:

- Изучение тематического сюжета;
- Выделение эмоционально окрашенной лексики;
- Толкование эмоционально окрашенной лексики;
- Определение способа взаимодействия эмоциональной лексики на коммуниканта;



Рис1. Коммуни-

кативный сценарий

Рассмотрим примеры коммуникативных сценариев из молодежного журнала «Juma», раскрывающие тематику «Liebeskummer lohnt sich nicht» [Juma Liebeskummer lohnt sich nicht 2006: 30]. Критериями выбора данного журнала стали: 1) актуальность 2) современный стиль изложения 3) наличие тематического сюжета 4) возможности комбинации алгоритма действий.

В своих высказываниях молодые люди в возрасте от 15 до 19 лет описывали и рассказывали о своих чувствах: увлеченности, разочаровании, о чувстве привязанности, влюбленности, беспокойстве и т.п. Эмоции или чувства, как и другие психические явления, представляют собой различные формы отражения реального мира.

В отличие от познавательных процессов, отражающих окружающую действительность в ощущениях, образах, представлениях, понятиях, мыслях, эмоции и чувства отражают объективную реальность в переживаниях. В письменных высказываниях выражается субъективное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности. Одни предметы, явления, вещи радуют человека, он восхищается ими, другие – огорчают или вызывают отвращение, третьи – оставляют равнодушным. Так в пережива-

ния подростков дается эмоциональная оценка, например, один участник считает, что любовь – это глупое чувство, которое вгоняет человека в состояние уязвимости. В этом высказывании мы наблюдаем явное разочарование:

«Liebeskummer bringt mich in keiner Weise weiter. Es ist doch einfach nur ein doofes Gefühl. Wenn ich Liebeskummer habe, versuche ich meine Gefühle zu verdrängen. Am besten gelingt mir das, wenn ich laut Musik höre». Tim, 15 Jahre.

Другой участник выражает мнение, что любовь делает нас сильнее, поскольку пережитые стрессовые ситуации закаляют нас. Чувство влюбленности помогает справиться с потоком эмоций и стать более устойчивыми к превратностям судьбы. Здесь мы видим, что любовь способствует развитию силы воли, формирует то качество, которое позволяет человеку не сходить с избранного пути, оставаться верным своей цели, несмотря на лишения и неудобства:

«Ich finde, Liebeskummer lohnt sich schon. Durch den ganzen Stress wird man reifer. Wenn der Kummer vorbei ist, hat man das Gefühl, mir kann keiner so schnell wieder etwas antun. Man fühlt sich enorm stark». Ann-Kathrin, 19 Jahre.

В свою очередь, Мирко утверждает, что любовь – это бессмысленное чувство, от которого лучше всего освободиться. Любовь не всегда бывает взаимной, глубокой и настоящей. Бывает мимолетное увлечение, безответная, призрачная и надуманная любовь; и все это несчастная любовь, обреченная на страдание. Так фраза «Man sollte den Kummer durch Wut ersetzen» позволяет сделать вывод, что любовь вызывает у молодого человека только негативные эмоции и чувства: разочарование, ярость, боль и обиду:

«Liebeskummer ist ein beschissenes Gefühl, das man am besten schnell wieder loswird. Am besten gelingt einem das, wenn man so richtig sauer ist. Man sollte den Kummer durch Wut ersetzen. Es gibt ja nicht nur die eine auf der Welt». Mirco, 17 Jahre.

Анализ ситуаций, представленных в виде письменных высказываний, которые мы рассмотрели в качестве коммуникативных сценариев, объединенных темой «Liebeskummer lohnt sich nicht», помогает выделить речевые действия, зафиксированные в виде высказываний, и определить эмоции, которые выражают участники коммуникации. Эти эмоции несут положительную или отрицательную окраску в их вербальном выражении.

В заключение хотелось бы отметить, что коммуникативный сценарий выступает как способ формирования эмотивной компетенции, дополняющей иноязычную коммуникативную компетенцию, способствует повышению мотивации в изучении иностранного языка и развитию творческих способностей личности обучающихся в старших классах средней общеобразовательной школы и бакалавриате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов / С.В. Бо-

- риснев. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 270 с.
2. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста: На материале произведений Г. Гессе: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.П. Павлючко; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 1999. – 205 с. – На правах рукоп.
 3. Сидоров Е.В. Онтология дискурса / Е.В. Сидоров. – М.: ЛКИ, 2008, – 232 с.
 4. Чернышов С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): монография / С.В. Чернышов. – Н.Новгород: Приоритет, 2014. – 334 с.
 5. Шляхов В.И. Речевая деятельность. Феномен сценарности в общении / В.И. Шляхов. – М.: ЛКИ, 2010. – 200 с.
 6. Argyle M. Social Situations / M. Argyle, A. Turnham, J.A. Graham. – Cambridge: Cambridge Uni. Press Publ., 1981. – 382 p.
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
Juma Liebeskummer lohnt such nicht. – 1/2006. – 39 S.

**COMMUNICATION THEME (SCENARIO) IN THE DEVELOPMENT OF
STUDENTS' EMOTIVE COMPETENCE
IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

V.P. Furmanova, T.E.Trushko

Ogarev Mordovia State University, Saransk

This article presents the concept of communicative theme as a means of developing emotive competence at foreign language lessons. The main characteristics of the communicative theme are: a) thematic subject; b) operating procedures, which content-related with concrete participant of specific situations; c) combination of speech actions, an ordered with plot of the theme (scenario); d) emotional coloring

Key words: *emotive competence, teaching a foreign language, emotions, modern technologies of training in foreign languages.*

Об авторах:

ФУРМАНОВА Валентина Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П.Огарева, *e-mail:* ger_phil_chair@mail.ru ger_phil_chair@mail.ru

ТРУШКО Татьяна Евгеньевна – магистрант факультета иностранных языков Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П.Огарева, *e-mail:* Tany1_t@mail.ru

УДК 811.112.2

**УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ «КРАЕВЕДЕНИЕ КАРЕЛИИ»
НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Э.И. Цыпкин

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

В статье рассматривается вопрос об использовании краеведческого материала на занятиях немецкого языка в вузе и школе. Речь идет о Республике Карелия, основные сведения о которой даны по шести основным темам. Некоторые методические рекомендации, которые содержатся в статье, преподаватели иностранного языка могут использовать в своей практической деятельности на занятиях, а также при организации внеклассной работы.

Ключевые слова: краеведение, государственный строй, образовательное учреждение, культура, образование и наука, экономика, компетенции.

Приоритеты современного образования средней и высшей школы Российской Федерации направлены в настоящее время на формирование ряда ключевых компетенций, под которыми понимаются «система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности «обучающихся» [Борисова 2004].

В приказе Министерства образования и науки РФ «О концепции модернизации российского образования» качество содержания современного общего образования определяется, прежде всего, наличием у обучающихся ключевых компетенций, а подготовка квалифицированного работника соответствующего профиля и уровня, конкурентного на рынке труда, компетентного <...> является основной целью профессионального образования [Приказ... 2002].

Сегодня в образовательном процессе преимущество отдается компетентностному подходу. Несколько лет назад Советом Европы был разработан документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», где декларируются компетенции, которые необходимо формировать у обучающихся при изучении такой дисциплины, как иностранный язык.

Возрастающие темпы и масштабы преобразования окружающей среды, которые приобрели в условиях научно-технического прогресса глобальный характер, и, как следствие, усложнение форм взаимодействия людей в современном мировом сообществе под воздействием изменения естественных границ культур привлекают особое внимание к специфике межкультурного общения. В условиях разворачивающихся во всем мире интеграционных процессов каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира.

Присоединение России к Болонской декларации привело к созданию «Национальной доктрины образования в Российской Федерации», которая

определяет как стратегическую цель и задачу развития образования – достижение качества образования, обеспечение академической мобильности обучающихся и интеграцию российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций. Озабоченность, правда, вызывают не всегда четко разграничиваемые понятия «интернационализация» и «глобализация», а также связанная с ними боязнь утраты национальных традиций. Примером тому служат санкции против России или недавно принятый на Украине закон об образовании.

Необходимая мобильность обучающихся, чего требует Болонский процесс, переход на 2-3-уровневую подготовку специалистов подчеркивают ситуативность и острую необходимость в развитии у обучающихся ключевых компетенций, которые включают и региональный компонент.

Постоянно растущие информационные связи, многочисленные молодежные проекты и программы, различного рода контакты, обмены школьниками и студенческими группами пробуждают интерес молодых людей ко многим событиям, происходящим как за рубежом, так и в Республике Карелия. В последние годы студенты немецкого отделения Института иностранных языков ПетрГУ проходят стажировку – миниреферндариат в образовательных учреждениях г. Любека (ФРГ), участвуют в летних курсах и семинарах по линии ДААД, получают гранты по разным проектам, например, студентка ИИЯ в 2017 г. дважды работала волонтером в городе Виттенберге (ФРГ) по проекту «2017 год – год М. Лютера» (к 500-летию начала реформации М. Лютера), летом 2017 г. студент ИИЯ прошел курсы «Sommerakademie» в г. Галле (ФРГ). В августе-сентябре 2017 г. ПетрГУ проводил четырехнедельные курсы для студентов-славистов из разных университетов Германии, антироссийская позиция стран ЕС и Германии, в частности, отнюдь не помешала тесному общению молодых людей. Некоторые немецкие студенты жили в семьях петрозаводчан. Они проявили высокую заинтересованность ко многим событиям, которые происходили у нас в стране и в Карелии. Во всех названных случаях студенты ИИЯ, презентуя свой университет, Петрозаводск и Республику Карелия постоянно использовали краеведческие знания о своей малой родине. Во время стажировок в Любеке наши студенты на уроках, которые они проводили в разных общеобразовательных учреждениях, подробно рассказывали на немецком языке о своей малой родине. На летних курсах для студентов-славистов из Германии наши студенты выступили в роли кураторов, и им, естественно, понадобились многообразные краеведческие и страноведческие знания. Студенты зарекомендовали себя очень хорошо, потому что они смогли передать своим подопечным на их родном языке весьма обширные знания о достопримечательностях экономики, культурной жизни, нравах и обычаях, кухне жителей Карелии и т. п. Этот опыт кураторства был использован при подготовке студентов немецкого

отделения ИИЯ ПетрГУ-волонтеров на XIX Всемирном фестивале молодежи и студентов в Сочи.

Карелии есть чем гордиться: в традициях народов, населяющих наш регион, имеется много поучительного, интересного и привлекательного. В эпоху глобализации всего мира важно выделить и региональную, иными словами областную доминанту, объединить на деле международные связи, используя иностранный язык. Молодым людям приходится довольно часто принимать участие в дискуссиях, спорах, дебатах со своими сверстниками из немецкоязычных стран, когда необходимо четко и ясно аргументировать свою позицию, свои мысли и убеждения на иностранном языке, потому что ряд лет наши студенты активно участвуют в организации и проведении «Дней Германии в Петрозаводске». Следует подчеркнуть, что не только преподаватели иностранного языка испытывают необходимость в получении информации о своем родном крае, но и старшеклассники, и студенты, когда им приходится рассказывать своим зарубежным друзьям о нашем крае, о красоте природы Карелии, о замечательных архитектурных памятниках на нашей территории, которые привлекают сотни тысяч туристов из многих стран, о прекрасном национальном эпосе финского и карельского народов «Калевала», о наших великих предках.

Заслуживают внимания и отдельные интересные факты: первый в России курорт «Марциальные Воды», который скоро отметит свое 290-летие; второй по значимости в Европе водопад «Кивач», воспетый русским поэтом Г. Д. Державиным; великолепные и неповторимые церкви Кижского ансамбля на Онежском озере и скиты Валаамского монастыря на Ладогe; горный парк Рускеала; карельская деревня Кинерма, которая вошла в первую десятку туристических объектов России; недавно открытый, новый туристический объект «Белые мосты», своеобразия и красот которого в Западной Европе нигде не встретишь.

Зарубежным собеседникам интересно узнать и о гигантах карельской экономики: Кондопожском ЦБК, Сегежском ЦБК, вторая очередь которого – самая современная буммашина, поставленная всемирно известным немецким концерном Voith, должна быть введена в эксплуатацию до конца 2017 года, после чего объем товарной продукции ЦБК увеличится на 40%, она станет самой крупной в Европе, Костомукшском ГОКе, о достижениях карельских мастеров-каменотесов, талант и мастерство которых поражают при посещении Дома инвалидов в Париже (гробница Наполеона выполнена из карельского малинового кварцита), Исаакиевского собора, Мраморного дворца в Санкт-Петербурге, не говоря уже о Могиле Неизвестного Солдата, Мавзолее Ленина и Красной площади в Москве.

В настоящее время становится весьма актуальной комбинация: иностранный язык + регионоведение. Собеседника, как правило, интересует не только языковая сторона, но и информация, которую важно получить из уст языкового партнера. Поэтому региональный компонент будет все более

весомым моментом в методике преподавания иностранного языка, а это удачно сочетается с патриотическим и нравственным воспитанием, что стало в последние годы весьма актуальным, особенно после событий на Украине в 2014 году и санкций против России.

Министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева совсем недавно говорила о необходимости введения в общеобразовательных учреждениях учебного предмета «Регионоведение». Государственный стандарт общего образования предусматривает региональный (национально-региональный) компонент, все это позволяет конкретизировать содержание обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях с учетом географического, культурно-исторического и социально-экономического своеобразия Республики Карелия в условиях иноязычного межкультурного общения. В 2008 году, учитывая опыт работы на старших курсах немецкого отделения ФИЯ КГПУ, нами был реализован проект создания учебного пособия «Карелия: факты и цифры» на немецком языке. Преподаватели немецкого языка проявили интерес к пособию и в 2010 г. был издан второй выпуск пособия, материалы обоих изданий были использованы в практической работе преподавателями вузов и общеобразовательных учреждений.

После объединения двух карельских вузов в 2013 г. возникла потребность в новом издании учебного пособия, внесения новых статистических данных. В 2016 г. издательство ПетрГУ выпустило новую версию по заглавию «Karelien: Tatsachen und Zahlen» [Цыпкин 2016]. Пособие состоит из 6 разделов:

- Карелия: страна и люди.
- Государственное устройство Карелии.
- Экономика РК.
- Петрозаводск - столица Карелии.
- Культура Карелии.
- Образование и наука.

Простой перечень тем говорит о том, что это учебное издание можно использовать при подготовке будущих бакалавров: историков, филологов, учителей, археологов, юристов, экономистов, менеджеров в области туризма.

Содержание каждой главы позволяет пользователю расширить или, наоборот, сузить объем информации, трансформировать его с учетом конкретных целей и задач. Содержательная сторона имеет многопрофильную направленность, что делает текст, который можно еще и разделить на отдельные подтемы и абзацы, весьма привлекательным. Любой раздел содержит многочисленную лексику по теме, где представлены все необходимые для оформления устного или письменного сообщения лексико-семантические единицы, сочетания и устойчивые выражения. Особую ценность представляет систематизированный вокабуляр, отражающий все сферы деятельности человека, предлагающий лексику по темам: «Фауна и

флора», «Промышленность», «Сельское хозяйство», «История», «География» и т. д. с учетом региональных особенностей.

При отборе и систематизации лексики, а также терминов мы опирались на достижения современной методики. Учитывая учебную направленность настоящего издания, по каждой теме студенту, в случае необходимости – старшекласснику, предлагается система контрольных заданий и упражнений, проектов написания небольших по объему эссе, сообщений, писем. Преподаватель может внести коррективы в предлагаемые контрольные задания по своему усмотрению с учетом знаний и умений обучающихся или профильной направленности. Используя фактический материал, можно составить самостоятельно текст экскурсии по Петрозаводску, информационное сообщение о Карелии в целом или же по конкретной теме.

Задания учат логически мыслить, опираясь на лексико-семантические опоры, составлять краткие, но емкие по содержанию высказывания, вести диалог, развивать навыки ведения диалога, составлять необходимый тематический словарь. В ряде случаев конкретные задания рассчитаны на развитие навыков поиска информации, на использование справочной литературы разной сложности. Они, несомненно, помогут правильно и более рационально организовать самостоятельную работу, совершенствовать навыки и умения, выделять главное, опираясь на языковую интуицию, проводить параллели и сравнения, правильно использовать клише и устойчивые выражения. Пособие создано на основе богатого зарубежного опыта при издании справочников такого рода (Германия, Австрия).

При создании проекта «Краеведение Карелии» на немецком языке для вуза и проекта для школы «Историческое краеведение Карелии» был учтен многолетний опыт автора, работавшего со студентами разных вузов и факультетов, учителями; неоднократно участвовавшего в качестве переводчика-синхрониста, и просто переводчика на различных международных конференциях самого высокого уровня, в официальных межправительственных переговорах, издавшего несколько десятков учебных пособий (часть из них рекомендованы в качестве пособий для вузов и школ Российской Федерации и учебника в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования); издание пособия 2010 года было представлено на Международной книжной ярмарке во Франкфурте-на-Майне, все три издания нашего пособия хранятся в Национальной библиотеке-книгохранилище Германии в Лейпциге.

В 2016/17 учебном году автором статьи был создан и проведен элективный курс «Историческое краеведение Карелии на немецком языке» в 11-ом классе лицея №40 г. Петрозаводска. Проект оказался удачным, обучающиеся были весьма активны на занятиях, по всем темам сделали богато иллюстрированные презентации и высоко оценили весь проект в целом. В мае 2017 года при подведении итогов обучающиеся высказались в пользу этого курса. В 2017/18 учебном году в лицее №40 г. Петрозаводска

учащимся 11 класса вновь был предложен наш курс. Наш опыт используют с успехом преподаватели немецкого языка Карельского филиала РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, Северного института (филиала) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», коллеги по кафедре, преподающие практику устной и письменной речи немецкого языка в ИИЯ, и работающие с обучающимися по программе бакалавриата «Туризм», «Гостиничное дело и сервис».

Сегодня, когда мы часто и абсолютно справедливо говорим о толерантности, патриотизме, чувстве гордости за свою малую родину, мы не можем забывать и такую важную сторону воспитания и образования молодежи, как развитие межкультурной компетенции с учетом требований регионального компонента. Речь идет не только о глобальных проблемах, но и о сохранении всего национального и самобытного. Необходимость всестороннего развития регионального компонента при обучении иностранному языку, учитывая требования мобильности обучающихся, очевидна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е.М. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка в европейской системе уровней владения иностранным языком / Е.М. Борисова // *Deutsch kreativ*. – 2004. – № 3. – С. 2-6.
2. Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // *Вестник образования*. – 2003. – Март.
3. Цыпкин Э.И. *Karelien:Tatsachen und Zahlen* / Э. И. Цыпкин. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. . – 55 [1] с.

«KARELIA. REGIONAL STUDIES» EDUCATIONAL PROJECT IN THE GERMAN LANGUAGE CLASSROOM

E.I. Tsypkin

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article deals with the use of local history and economy facts in the German language classroom both at university and at school and highlights the information on the course book on the Republic of Karelia, which covers six main topics. The methodological recommendations provided in the article can be used in class teaching and extracurricular activities.

Key words: regional studies, state system, educational institution, culture, education and science, economy, competences.

Об авторе:

ЦЫПКИН Эрнест Иосифович – доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, *e-mail*: n.kalinkina66@gmail.com

УДК 801

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ АДВЕРБИАЛЬНЫХ ДЕРИВАТОВ

А. А. Акопян

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматриваются типы семантической соотносительности исходных и их производных основ; определяется взаимосвязь между семантикой суффикса и его активностью в изменении семантического объёма производящего.

Ключевые слова: деривация, суффикс, семантическая соотносительность, семантический объём.

Вопросы словообразовательной семантики не перестают привлекать внимание исследователей. Решение одних вопросов позволяет видеть недостаточную освещённость других аспектов проблемы. При кажущейся узости тематики дериватология переплетается с проблемами номинации и семантики, являющимися актуальными для современного языкознания. Необходимость исследований словотворческих процессов как в плане выражения, так и в плане содержания очевидна.

В данной статье, продолжающей серию статей о структуре и семантике производных второго порядка [Акопян 2010: 28], рассматриваются лексические единицы, которые возникают на базе других производных, находящихся с ними в отношениях производности. В основе образования исследуемых наречий лежат модели N – A – ADV и V – A – ADV.

Изменения в семантическом объёме исходной и производной единиц представляются формулами, в которых используются математические знаки: = означает «тождество объёмов», которое носит условный характер, так как не учитывается категориальная сема производной единицы последующего шага деривации; < – увеличение (расширение) объёма; > – сужение (сокращение) объёма; модуль / / обозначает качественное изменение семантического объёма при количественном тождестве.

Рассмотрим изменение семантического объёма в обобщённой модели V – A – ADV, которая оформлена суффиксальными комбинациями: -ous; -ed; -able (-ible), -ite, -ing, -ation, -ive, -ent, -some.

Тождество семантических объёмов на первом и втором этапах деривации. Одним из часто встречающихся является тип полного тождества лексических значений на всех этапах деривации. Так, глагол to suffocate имеет три значения: 1) to kill or destroy by preventing access of air or oxygen; 2) to suppress the development, imagination, or creativity of; stifle; 3) to become or feel suppressed; be stifled. Производное от него прилагательное suffocating реализует все значения исходного глагола и производного прилагательного: 1) stifling / stuffy; 2) to be suffocating; 3) breathlessly. Суффикс -ing не изме-

няет объёма значения темы, а лишь транспонирует выраженное темой значение в иную часть речи.

Глагол *to convulse* имеет следующие значения: 1) *to shake or agitate violently*; 2) *to affect with irregular and involuntary muscular contractions; throw into convulsions*; 3) *to cause to shake or strong emotion*. Производное прилагательное *convulsive* и образованное от него наречие второго порядка *convulsively* сохраняют стержневое значение исходного глагола – *судорожно*. Такой тип отношений можно представить формулой $V = A = ADV$.

В ряде случаев семантический объём производной единицы на первом этапе деривации количественно равен объёму исходной основы. Однако качественная структура производственного подверглась модификации. Семантическая структура производного, её особенность и объём зависят от семантической многоплановости и функциональных возможностей словообразовательного аффикса. Например, глагол *to deduct* имеет значения: 1) *to take away (a quantity) from another; subtract*; 2) *to derive by deduction; deduce*. Значения производного прилагательного *deductive* становятся уже качественно другими: 1) *of or based on deduction*; 2) *involving or using deduction in reasoning*. Наречие *deductively* абсорбирует значение производного прилагательно-го: дедуктивно, способом дедукции. Этот тип отношений представим формулой $V - /A/ - ADV$.

подавляющее большинство наречий второго порядка образовано по формуле $V > A = ADV$: сужение семантического объёма на первой ступени деривации с последующим переходом всех значений производного прилагательного к наречию на второй ступени деривации. Глагол *to prefer* имеет три значения: 1) *to choose or to be in the habit of choosing as more desirable or as having more value*; 2) (law) *to give priority or precedence to (a creditor)*; 3) *to file, prosecute, or offer for consideration or resolution before a magistrate, court, or other legal authority*.

Прилагательное *preferable* возникает на основе определённого стержневого значения исходной основы, которая выступает в функции своего рода «гена», т.е. носителя наследственности, обеспечивающего преемственность в семантике и являющегося выразителем семантической общности однокоренных слов. В данном примере происходит сужение объёма исходной основы, т.е. остальные значения глагола *to prefer* производное от него прилагательное *preferable* не усваивает. Прилагательное *preferable* имеет одно значение: *more desirable or worthier than another; preferred*. Основное значение исходной производящей основы фиксируется и на втором деривационном этапе: *preferably – in preference (to)*. Формула семантических отношений данных единиц может быть представлена как $V > A = ADV$.

Существуют типы отношений, характеризующиеся сужением объёма на первом этапе деривации и качественным изменением на втором, и наоборот, на первом этапе деривации происходит качественное изменение с после-

дующим сужением семантического объёма на втором. Глагол to disperse имеет пять значений: 1) to drive off or scatter in different directions, to strew or distribute widely; 2) to cause to vanish or disappear; 3) to disseminate (knowledge, views); 4) to separate (light) into spectral rays; 5) to distribute (particles) evenly throughout a medium. Прилагательное dispersed усваивает стержневое значение: scattered; disperse; break up (into small units). На втором этапе деривации происходит качественное изменение семантического объёма. Наречие dispersedly имеет следующие значения: from everywhere, from every quarter; everywhere, far and wide; here and there. Глагол to conform имеет следующие значения: 1) to correspond in form or character; be similar; 2) to act or be in accord or agreement; 3) to act in accordance with current customs or modes; 4) to recognize the authority of the Anglican Church.

На втором этапе деривации происходит качественное изменение значения. Этому способствует появление геологического термина: of relating to or being strata that are parallel to each other without interruption. Производное наречие conformably абсорбирует только стержневое значение: accordingly, correspondingly; in compliance with. Данные типы отношений представим формулами $V > A = /ADV/$, $V = /A/ > ADV$. Большинство исследуемых производных наречий второй ступени производности обнаруживает отношение нетождества с коррелирующими глаголами и прилагательными.

Сужение семантического объёма на всех ступенях деривации.

Глагол to resign имеет следующие значения: 1) to submit (oneself) passively; accept as inevitable; 2) to give up (a position) especially by formal notification; 3) to relinquish (a privilege, right, or claim). Семантический объём производного оказывается уже семантического объёма исходной основы. Производное прилагательное resigned реализует значения: feeling or marked by resignation; acquiescent. Производное наречие resignedly имеет только одно значение: humbly; submissively; without a murmur. Формула семантических отношений может быть представлена как $V > A > ADV$.

Расширение семантического объёма исходной основы на первой ступени деривации и его сужение на второй ступени.

Проиллюстрируем данную тенденцию примером. Глагол to detach имеет значения: 1) to separate or unfasten; disconnect; 2) to remove from association or union with something; 3) to send (troops or ships) on a special mission. Производное прилагательное увеличило свой семантический объём за счёт следующих значений: 1) marked by an absence of emotional involvement and an aloof, impersonal objectivity; 2) geol. wrung out. Однако дериват detachedly не закрепляет в своём объёме указанные значения. Производное наречие detachedly усваивает и развивает только стержневое значение исходной единицы: 1) separately, by oneself; 2) impartially. Формула семантических отношений в производных такого типа следующая: $V < A > ADV$.

Исследуемый материал позволил установить девять формул семантиче-

ской соотносительности производящих и производных основ: 1) $V > A > ADV$, 2) $V = /A/ = ADV$, 3) $V < A > ADV$, 4) $V = A = ADV$, 5) $V > A = ADV$, 6) $V > A < ADV$, 7) $V = /A/ > ADV$, 8) $V > A = /ADV/$, 9) $V < A = ADV$.

Анализ словообразовательного процесса производных второго порядка, осуществляемого по обобщённой модели $N - A - ADV$, которая оформляется суффиксальными комбинациями -al (-ial, -ual), -ous (-ious, -uious), -able (-ible), -y, -ed, -ful, -ate, -th, -ish, -ive, -ic, позволяет следующие основные типы семантической соотносительности.

Тождество лексических значений на всех ступенях деривации.

Существительное courage имеет значения: bravery; quality that enables a person to control fear in the face of danger, pain, misfortune, etc. Производное от него прилагательное courageous реализует все значения существительного: having or characterized by courage; valiant. Наречие courageously также сохраняет значения существительного и производного прилагательного. Формула семантических отношений данных единиц может быть представлена как $N = A = ADV$. Подобный тип отношений характерен для производных, оформленных суффиксами -ous (-ious), -al, -ish, -able. Подавляющее большинство исследуемых производных наречий второй ступени производности обнаруживает отношения нетождества с коррелирующими существительными и прилагательными.

Сужение семантического объёма на всех ступенях деривации.

Существительное sequence имеет девять значений: 1) succession; 2) an arrangement; 3) a related or continuous series; 4) games: three or more playing cards in consecutive order; 5) a series of single film shots; 6) music: a melodic or harmonic pattern successively repeated at different pitches with or without key change; 7) Roman Catholic Church: a hymn sung between the gradual and the Gospel; 8) mathematics: an ordered set of quantities; 9) biochemistry: the order of constituents in a polymer. Прилагательное sequential абсорбирует лишь стержневые значения: 1) forming or characterized by a sequence; 2) sequent. Наречие sequentially имеет лишь одно значение: successively. Формула семантических отношений данных единиц: $N > A > ADV$. Производные прилагательные оформлены суффиксами -ful, -able (-ible), -al, -ish, -y.

Расширение семантического объёма на первом этапе деривации с последующим сужением на втором.

Существительное haste имеет значения: 1) rapidity of action or motion; 2) overeagerness to act; 3) rash or headlong action; precipitateness. Производное прилагательное, реализуя значения исходной основы, развивает дополнительные значения: 1) easily angered; irritable; 2) ill-considered, thoughtless action; premature decision; 3) fast-ripening (fruit). Наречие hastily реализует только основные значения. Формула семантических отношений данных единиц: $N < A > ADV$. Подобный тип отношений характерен для производных, оформленных суффиксами -al, -ious, -ful, -th, -y, -ual.

Сужение семантического объёма на первом этапе деривации и равенство на втором.

Существительное context имеет следующие значения: 1) the part of a text or statement that surrounds a particular word or passage and determines its meaning; 2) the circumstances in which an event occurs, a setting. Семантический объём производного прилагательного оказывается уже объёма исходной основы. Прилагательное реализует только одно значение: of, involving, or depending on a context. Только это значение и переходит к производному наречию: contextually. Формула семантических отношений таких единиц: $N > A = ADV$. Производные прилагательные оформлены суффиксами -al (-ual), -ous (-ious), -y, -ful, -ed, -ive, -ic, -able, -ish.

Расширение семантического объёма исходной основы на первой ступени деривации и тождество на второй.

Существительное dispassion имеет одно книжное значение: impassivity. Производное прилагательное dispassionate развивает данное значение: 1) impassive, passionless; 2) impartial, unbiased; 3) composed, cool. Эти значения прилагательного переходят и к производному наречию dispassionately. Формула семантических отношений данных единиц: $N < A = ADV$.

Исследуемый материал позволил установить шесть типов семантической соотносительности производных наречий второго порядка, образованных по модели $N - A - ADV$: 1) $N < A > ADV$; 2) $N = A = ADV$; 3) $N < A = ADV$; 4) $N > A > ADV$; 5) $N > A = ADV$; 6) $N = /A/ > ADV$.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян А.А. Вторичные именные дериваты в современном английском языке / А.А. Акопян // Инновационные технологии в преподавании иностранного языка в системе школа – ВУЗ. – Вып. 5. – Тверь, 2010. – С. 28-31.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ.

2. Апресян Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь / Ю.Д. Апресян [и др.] – В 3-х т. – М.: Русской язык, 2000. – 758 с.
3. An Etymological Dictionary of Modern English / Ernest Weekly. – L., 1976. – 858 p.
4. New Webster's Dictionary of the English Language. – Delhi: College edition, Surjeet Publications, 1977. – 1223 с.
5. The American Heritage Dictionary of the English Language. – Houghton Mifflin Company: Boston – N.Y., 1966. – 2140 p.

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF ADVERBIAL DERIVATIVES

A.A. Akopyan

Tver State University, Tver

The article considers some types of semantic correlation between the forming stem and the derivative; shows the interdependency between the semantics of suffix and its influence on semantic volume of the forming stem.

Key words: word formation (derivation), suffix, semantic volume, semantic correlativity.

Об авторе:

АКОПЯН Ангелина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, e-mail: rgf@tversu.ru

УДК 811

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ
В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

А.С. Бабасева

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье проводится анализ ориентационных, онтологических и структурных метафор в речах российских политиков Владимира Путина и Владимира Жириновского, характеризуются установки авторов политических текстов.

Ключевые слова: метафора, классификация метафор, ориентационная метафора, онтологическая метафора, структурная метафора.

Метафоричность является одним из главных признаков современной агитационно-политической речи. На протяжении долгого времени языковеды исследуют метафору в сфере политики и пытаются определить ее функции в публичной речи. Кроме того, они изучают не только как метафоры того или иного политического деятеля отражают социально-экономическую ситуацию в стране, но и последующее отношение граждан к властным структурам и оппозиции, к политической деятельности и новым условиям жизни.

Согласно А.П. Чудинову, «метафора – основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при помощи новой сферы» [Будаев 2006: 36].

В нашем исследовании мы рассмотрим метафору в сфере политики с точки зрения когнитивного подхода, в котором данное явление представляет собой форму мышления, эффективную в условиях осмысления каких-то новых реалий.

Появление метафоры связано с концептуальной системой носителей языка, с их типичными представлениями о мире, с системой оценок, которые существуют в мире и вербализуются в языке. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь, и не

только язык, но и мысль, и действие. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [Лакофф 2004: 16].

По мнению Е.С. Кубряковой, «концептуальная метафора – когнитивный механизм (процесс), посредством которого происходит концептуализация некоторой части человеческого опыта» [Кубрякова 1997: 55].

Таким образом, концептуальная метафора представляет собой не просто «сокращенное сравнение» или один из способов украшения речи, а одну из основных ментальных операций, посредством которой мы можем структурировать и объяснять окружающий нас мир.

Дж. Лакофф и М. Джонсон предложили классификацию метафор, в которой выделяются:

- 1) Структурные метафоры, которые опираются на возможность использования средств одной понятийной сферы для описания другой.
- 2) Ориентационные метафоры, которые опираются на пространственные оппозиции, такие как «вверх-вниз», «больше-меньше», «центр-периферия» и т.д.
- 3) Онтологические метафоры, «метафоры вместилища», которые опираются на представление о человеческой душе как о некоем вместилище чувств, а также на представление о неодушевленных предметах как о живых существах [Лакофф 2004: 18].

Пространственные представления – неотъемлемая часть восприятия окружающего мира, которая представляет собой естественную систему координат для осмысления и последующего представления в языке явлений и связей различных областей как материального, так и нематериального мира. Важную роль в этой системе играет пространственный концепт «направление». По мнению Т.Н. Маляр, «определяя положение или движение объектов относительно установленной референтной точки, «направление» создает сетку отношений (верх, низ, над, под, слева, справа, сзади и т. п.), которую можно «наложить» на другие понятийные области и описать их в уже имеющихся терминах ориентационной концептуальной схемы» [Маляр 2012: 127].

Ориентационные метафоры представлены в языке как отдельными лексическими единицами (наречиями, прилагательными, глаголами), так и устойчивыми сочетаниями с различной степенью идиоматичности.

В Послании Федеральному Собранию президент В.В. Путин использует ориентационные метафоры в частности для описания изменения ситуации в социально-экономической сфере.

Необходимо поддержать людей с низкими доходами, наиболее уязвимые категории граждан, перейти наконец к справедливому принципу оказания социальной помощи, когда её получают те, кто в ней действительно нуждается (Путин [http](#)).

В данном примере словосочетание «низкие доходы» является ориента-

ционной метафорой, которая основывается на концепте направления «вверх-вниз» согласно определенному эмпирическому основанию: большее количество объектов, расположенных на плоскости, достигает более высокого уровня по вертикали, чем меньшее количество таких же объектов. Можно добавить, что большие величины осознаются как расположенные выше - высокие, а меньшие - как расположенные ниже - низкие.

Во время своего публичного выступления на Всероссийском экономическом собрании Владимир Жириновский также использует ориентационные метафоры, основанные на концепте направления:

И кроме затрат, это уже объективно, экономисты должны были нам сказать – давайте компенсировать более высокие затраты, чем у их экономики низкими ценами – на топливо, бензин, керосин, электричество (Жириновский [http](#)).

Ориентационные метафоры «высокие затраты» и «низкие цены» являются количественными показателями, которые получили соответствующие пространственные характеристики (высокие, низкие).

По мнению А.П. Чудинова, «для онтологической метафоризации характерна категоризация абстрактных сущностей, путем очерчивания их границ в пространстве» [Будаев 2006: 49], что характерно для концепта вместилище. По мнению Дж. Лакоффа, человек воспринимает себя как сущность, отделимый от внешнего мира, т.е. представляет собой некий ограниченный объект с внутренними частями и внешней оболочкой. Кроме того, объекты остального мира также репрезентируются как сущности, как вместилище с внутренней и внешней частями, например:

Выполнили рекомендации Всемирного банка и МВФ, чьи советы были направлены на разрушение экономики всех государств, чтобы обогатилась только та группа государств, которая выбрана (Жириновский [http](#)).

В данном примере онтологические метафоры «Всемирный банк» и «МВФ» основаны на концепте вместилища, поскольку данные организации имеют явные границы и вмещают в себе субъектов деятельности.

Если у объектов нет зримых границ, мы часто проецируем на них идею границ, концептуализируя их как отдельные сущности, например:

Промышленное производство и курс национальной валюты в целом стабилизировались, наметилось снижение инфляции, по сравнению с 2014 годом мы фиксируем существенное сокращение оттока капитала (Путин [http](#)).

Опыт человека, относящийся к феномену повышения цен, можно метафорически представить как автономную сущность с помощью существительного «инфляция».

Для публичных выступлений также характерно использование структурных метафор, суть которых состоит в структурировании одного концепта в терминах другого, например:

Коррупция – препятствие для развития России (Путин [http](#)).

В данном примере концепт коррупции предстает как препятствие и, таким образом, мы говорим об уподоблении одного понятия в терминах другого, что характерно для структурной метафоры. Для концепта «коррупция» характерны такие ассоциативные единицы как взяточничество, продажность должностных лиц, политических деятелей и т.д., которые несут в себе отрицательную коннотацию и негативно влияют на развитие экономики.

На основе проведенного статистического анализа можно сделать следующие выводы. Онтологические метафоры – наиболее частотный тип метафор, употребляемый в публичных выступлениях В.В.Путина и В.В. Жириновского (65% всех метафор на 6111 слов у Путина и 51% на 1646 слов у Жириновского). Ориентационных метафор насчитывается 35% (В.Путин) и 45% (В.Жириновский), структурных – 5% и 4% соответственно.

Стоит отметить, что в публичном выступлении В.В.Жириновского присутствует почти равное количество онтологических и ориентационных метафор. Данное явление связано с тем, что оратор уделил большое внимание социально-экономическим вопросам, и для их описания он использовал пространственные метафоры, типа «высокие доходы», «низкие затраты» и т.д.

Можно сделать вывод, что когнитивная метафора преобладает в публичных выступлениях и, таким образом, сами процессы мышления оратора в значительной степени метафоричны. Данное замечание можно подтвердить тем фактом, что ораторская речь политиков содержит большое количество когнитивных метафор, основанных на концепте направления (вверх-вниз), концепте вместилища, метафоризация которого достигается путем очерчивания объектов границами в пространстве, а также на структурировании одного концепта в терминах другого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э.В. Метафора в политическом интердискурсе. Монография // Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 215 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С.Кубрякова [и др.] / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон. – М.: «Едиториал УРСС», 2004. – 256 с.
4. Маляр Т.Н. Ориентационные метафоры: когнитивный и лингвокультурный аспекты / Т.Н. Маляр // Вестник Московск. гос. лингв. ун-та. – № 21 (654). – 2012. – С.127-138.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Жириновский В.В. Выступление Владимира Жириновского на Всероссийском экономическом собрании [Электронный ресурс] / В.В. Жириновский // Официальный сайт ЛДПР. 11 Ноября 2016. – URL: http://ldpr.ru/leader/speech/Speech_at_the_National_Economic_Meeting_11112016/

Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] / В.В. Путин // Сайт Президента России. 3 декабря 2015 года. – URL:

<http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/50864>

**CONCEPTUAL METAPHORS IN PUBLIC SPEECHES
OF POLITICAL LEADERS OF TODAY'S RUSSIA**

A.S. Babaseva

State Socio-Humanitarian University, Kolomna

The article examines analyze of orientational, ontological and structural metaphors in the public speeches of the Russian politicians Vladimir Putin and Vladimir Zhirinovskiy, and describes installations of author's political texts.

Key words: *metaphor, classification of metaphors, orientational metaphor, ontological metaphor, structural metaphor.*

Об авторе:

БАБАСЕВА Анна Сергеевна – магистрант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков Государственного социально-гуманитарный университета, *e-mail:* annabas2407@gmail.com

УДК 81.112.4

ИЗ ИСТОРИИ ОРФОГРАФИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.Н.Зеркина

Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова, Магнитогорск

Статья посвящена рассмотрению исторического аспекта спеллинга английского языка с точки зрения факторов, которые повлияли на его формирование. Автор выделяет пять объективных причин, которые объясняют эрративность английской орфографии.

Ключевые слова: *английский язык, орфография, спеллинг, фонетическое письмо, историческое письмо, заимствования.*

Соотношение между письменной и устной формами языковой единицы английского языка может озадачить не только обывателей, но и лингвистов, особенно при переводе (транскрибирование или транслитрирование) и лексикографической систематизации лексического материала.

Если перефразировать слова известного филолога Ф.М. Мюллера «английская орфография – это ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЕ (а уже не национальное) бедствие». Рассмотрим английскую орфографию в сопоставлении с другими орфографиями.

В языках, в которых нет алфавита, например, китайский язык с его ог-

ромным списком иероглифов, вообще нет «претензий» к по звуковой передаче между письменной и устной формами языковой единицы. Говорящие на разных наречиях китайского по-разному произносят один и тот же знак, что заставляет лингвистов задуматься, а различные ли это наречия, диалекты китайского языка или различные языки [Lynch 2009: 164].

Языки, имеющие алфавит, наоборот, как бы «предназначены» использовать буквы для репрезентации отдельных звуков. Так обстоят дела с большинством европейских языков (немецкий, испанский, итальянский и др.), но что касается английского языка, то он, кажется, имеет больше исключений, чем правил.

Почему английский язык такой орфографически «непредсказуемый»? Почему «пишем Манчестер, а читаем Ливерпуль»? 80% слов английского языка имеют историческое, а не фонетическое написание [McLeod [http](#)]. Если мы найдем объяснение «почему это происходило», то мы сможем проследить и объяснить «как это происходило», что является важным как в лингвистическом плане, так с точки зрения преподавания как теоретических, так и практических дисциплин.

Справедливости ради, необходимо отметить, что английская орфография однажды была достаточно рациональной – почти такой же фонетической как итальянская или немецкая сегодня.

Во времена Саксонских королей система английского письма была на 90% фонетической, в среднеанглийский период, каждой букве соответствовал некий звук, каждый звук имел букву или комбинацию букв с немногими исключениями, к середине XVIII века, по данным Samuel Johnson's 1755 Dictionary, только 40% письменности осталось фонетической [McLeod [http](#), Lynch 2009: 167].

Называть английскую орфографию системой не совсем верно, т.к. в ней очень мало систематичного из-за её исторического наследия с удивительными списками омофонов, омографов, «немых» букв и загадочных комбинаций букв.

Первое объяснение проблемам английской орфографии это то, что алфавит «обслуживающий» английский язык был создан для другого языка - латинского. «Модифицированная версия латинского алфавита появляется в Англии приблизительно в 700 до н.э.» [Lynch 2009: 166].

Второе объяснение проблемы кроется в том, что данная версия латинского алфавита не имеет достаточного количества букв для звуков английского языка. Классический латинский алфавит состоит из 23 букв, а адаптированная версия английского алфавита расширена до 26 букв (добавлены j, v, w), к тому же, интересно отметить, что в адаптированном алфавите присутствуют «лишние» буквы 'x' = 'ks', 'q' = 'k', 'c' = 's', 'k'. Но современный английский язык имеет 44 фонемы, которые передаются более чем 600 способами!

Третье объяснение данному явлению заключается в том, что современный алфавит – это не единственный алфавит, который когда-либо использовался для письменной фиксации слов английского языка.

Рунический алфавит, используемый в северо-центральной Европе и Скандинавии, состоял из 33 букв. К XVII веку ирландские миссионеры и писцы внедрили латинский алфавит и вытеснили руническое письмо, но заимствовали несколько рун в «поддержку» английской графике. Некоторые из данных знаков прошли через древнеанглийский и среднеанглийский периоды, например, ‘þ’ – ‘th’ (глухой), ‘ð’ – ‘th’ (звонкий).

Четвертой причиной сложной английской орфографии являются новые технологии в книгопечатании, которые достигли Англии в 1470-х годах.

Манускрипты имели более вариативную орфографию потому, что каждая копия книги могла быть написана разными писцами и обозначить в данном случае стандарт написания очень сложно.

Книгопечатание как способствовало стандартизации английской орфографии, так и развитию её вариативности, поскольку книгопечатники в целях экономии места допускали изменения формы слова. «Преврати *stopped* в *stop’d* или *stopt* и ты сэкономишь несколько миллиметров» [Lynch 2009: 170].

Пятая причина.

Следующая причина эрративного английского письма тоже историческая. Многие языковеды отмечают тот факт, что не только грамматика в произведениях Шекспира, например, двойное отрицание (*“thou expectedst not, nor I looked not for”* – Romeo and Juliet), опускание инфинитива (*“thy pity may deserve to pitied be”* – Sonnet 142), употребление *they* как местоимения единственного числа (*“There’s not a man I meet but doth salute me, / As if I were their well acquainted friend”* – Comedy of Errors) и т.д., но и орфография Шекспира по современным меркам «неправильная» *thred* вместо *thread*, *then* вместо *than*, *point* вместо *point* [Lynch 2009: 2-3].

Был Шекспир неграмотным писателем?! Нет! И даже такие гении как Шекспир не нарушали ни каких орфографических и грамматических правил. В эту эпоху не было общепринятых правил английского языка, не было орфографических словарей английского языка, не было грамматик. Латинская грамматика и стиль доминировали и были задокументированы, в ту эпоху английский язык игнорировался учеными, записи велись, главным образом, на латинском языке, соответственно, английские писатели как могли, так и писали и не кто не мог сказать правильно это было или нет. Среднеанглийский период характеризуется большим влиянием французских слов в английский язык [Костина 2014:45]. «В английском языке присутствует ряд заимствованных лексических единиц из французского языка, которые в свою очередь были заимствованы в французский из других языков. Например, *barricade* пришло в английский из средне-французского 1590-е гг., в

который оно было заимствовано из испанского языка *barrique* (= barrel) в 1550 г.» [Зеркина 2014:127].

Глобализация и всемирное распространение английского языка также усложняют проблему. Варианты английского языка могут иметь разные графические формы, но одну фонетическую или наоборот, что также не способствует упрощению английской орфографии, но поднимает другую проблему: Следует ли графически фиксировать современные фонетические изменения?

Очевидно одно: во-первых, английская орфография постоянно изменяется, во-вторых, историческая английская орфография сохраняет информацию о происхождении слов, которую невозможно получить от современного английского произношения. «Великая заслуга» всех орфографических реформ это то, что еще не одно поколение студентов, как в Англии, так и за ее пределами будут тратить годы на то, чтобы грамотно научиться писать по-английски.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеркина Н.Н. Зарождение и становление парламентского вокабуляра / Н.Н. Зеркина, Н.Н. Костина // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления. – Екатеринбург, 2014. – С.126-128.
2. Костина Н.Н. К вопросу об этимологии парламентского вокабуляра / Н.Н. Костина, Н.Н. Зеркина // Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе. – Екатеринбург, 2014. – С.42-52.
3. Lynch J. The Lexicographer's Dilemma. – N.Y.: Walker & Company, 2009. – 327 p.
4. McLeod Waldman N. Spelling Dearest. The Down and Dirty Nitty-Gritty History of English Spelling, 2004. – 168 p. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.spellingdearest.com/>

FROM HISTORY OF ENGLISH SPELLING

N. N. Zerkina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article focuses on historical aspects of the English language spelling in terms of the factors that influenced its development. The author outlines five objective causes that explain English erratic spelling.

Key words: *English, orthography, spelling, phonetic spelling, historical spelling, borrowings.*

Об авторе:

ЗЕРКИНА Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков по техническим направлениям, Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова; *e-mail:* agatik01@mail.ru

УДК 81-112. 2'572.23.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМЫ «GREEN»
В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ
СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ**

Е.Н. Ляшенко

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются следующие способы реализации прагматического потенциала лексемы «green» в англоязычных рекламных текстах строительной тематики: терминологизация, использование сравнительных конструкций, создание каламбура.

Ключевые слова: лексема «green», рекламный текст, сравнительные конструкции, прямое и терминологическое значения слова, оценка, неоднозначность высказывания, экологически чистые товары.

Цветобозначения как ключевые концепты культуры обладают большой смысловой емкостью. Цвет для человека – это не только объективная характеристика окружающего мира, но и морально-этическая и эстетическая категория, с помощью которой выражаются оценки, определяются нормы и установки. Благодаря полисемантности колоративы могут передавать значения, выходящие за рамки обозначения цвета. Так, высокий оценочный потенциал лексемы «green» активно используется в рекламе товаров и услуг, необходимых для строительства и благоустройства дома, что, несомненно, представляет интерес для лингвистов. Цель настоящей работы – выявление способов трансформации значения лексемы «green» в англоязычных рекламных текстах строительной тематики.

Очень часто экстралингвистические факторы становятся причиной изменения семантики слова. Актуальные для современного общества экологические проблемы находят отражение в языке. Например, у цветобозначения «green» развивается значение «designed to protect the environment or to limit damage to the environment» [MED 2007: 659] – «предназначенный для защиты окружающей среды или ограничивающий ущерб окружающей среде». В таком значении оно реализуется в терминологических сочетаниях «green thinking», «green energy schemes», «green movement», «green issues» и т.д.

Рассмотрим способы актуализации англоязычной лексемы «green» в рекламе данного направления.

1. Использование ключевого слова «green» в его терминологическом значении в названии рекламируемой компании, выставки, товара или при характеристике его качеств:

«Paint with nature in mind. How do you respond to demands for environmentally responsible paints and still meet requirements of quality, durability and aesthetics? Just ask Sherwin-Williams. We are the ultimate

source for zero low-VOC, low odor coatings, including Duration Home, Harmony and ProGreen 200. Coatings designed to help you meet **green** specifications without compromising performance» (Architectural Record, № 11, 2009).

2. Реализация лексемой «*green*» прямого и терминологического значений:

«A green iguana quiet on the forest floor. Is one with the earth. Introducing Natura by Benjamin Moore, our new standard in paint safety and performance. It has zero VOC's, virtually no odor and the lowest emission of any national zero VOC paint brand on the market. And because it's from Benjamin Moore, Natura comes in over 3,300 vibrant colors. Green promise. For a listing of Green Promise products please visit us online» (Architectural Record, № 6, 2009).

Актуализация концепта «натуральность» в этом рекламном произведении связана с перенесением экзотического животного в человеческую среду обитания («A green iguana quiet on the forest floor»). Идея органичного происхождения продукта актуализируется благодаря необычному сочетанию (on the forest floor), что вместе с предложением “Is one with the earth” создает атмосферу умиротворенности, гармонии и единения с природой. Далее сообщается о преимуществах и широком ассортименте рекламируемого товара. Семантика эргонима *Green promise* таит в себе разнообразие положительных смыслов, ведь «*green*» – это символ молодости, силы, надежды и обновления. Это название способствует формированию положительного образа рекламодателя, оказывая благоприятное воздействие на потенциального потребителя.

3. Использование сравнительных конструкций – распространенный рекламный прием, позволяющий не только охарактеризовать товар или услугу, но и выразить оценку.

«Stop blowing money and energy away.

Turn to the greener choice: Horton revolving doors.

With energy costs escaping everyone's grasp, revolving door systems from Horton Automatics may be a more attractive alternative to sliding or swing doors for your building design. Revolving doors maintain a constant barrier to drafts, dust and noise, making any entrance design more energy-efficient as well as beautiful. In high traffic buildings, the resulting savings can be particularly dramatic. Visit **hortondoors.com** to learn more about the new economics of revolving doors» (Architectural Record, № 3, 2009).

Оценочность данного рекламного сообщения создается за счет употребления компаратива «*greener*» (*choice*). Для доказательства преимуществ товара также используются сравнительные конструкции «*a more attractive alternative to sliding or swing doors*», «*more energy-efficient*».

«There's a new product line growing for green design. **Meet the GreenGlass family.** The first line of fiberglass-faced gypsum board products that's as green as it is tough. Developed for commercial, multi-family

and residential applications, GreenGlass sheathing interior board and liner panels deliver the proven performance you expect from glass-mat facers – plus an unprecedented level of recycled content <...> at least 90%. That's a whole new industry standard. GreenGlass also scored a perfect 10 in the standard test for mold resistance. GreenGlass meets the most demanding design requirements, sets **the greenest** construction standards, and can help you earn more credits in the most respected green building rating systems. Put down roots with GreenGlass and we'll help keep your design solutions green and growing» (Architectural Record, № 6, 2009).

В представлении объекта рекламы используется прием олицетворения («*meet the GreenGlass family*») – неодушевленный предмет наделяется атрибутами человека (фамилией). Сравнительная конструкция «*as green as it is tough*» призвана убедить потребителя в том, что рекламируемый товар в одинаковой степени экологически безопасен и прочен. Идея натуральности также актуализируется с помощью лексических повторов прилагательного *green*. Включение в текст суперлатива «*the greenest (construction standards)*» служит «сигналом импликации референции к конкурентам» [Лившиц 1999: 102]. Завершается текст метафорой «*put down roots with GreenGlass and we'll help keep your design solutions green and growing*», содержащей имплицитно выраженный призыв совершить покупку и обещание выгоды, которую покупатель при этом сможет получить.

4. Использование интенсификатора *very* в сочетании с *green* для выражения оценки:

«Automatic , convertible, universal... very green.

New B-3974 automatic, universal roll towel dispenser eliminates long-term proprietary paper purchasing contracts, saving 30% or more. Adjustable towel length, Complies with US EPA Reduce and Reuse Resource Conservation Initiative. Surface-mounted and semi-recessed models available. Removable towel dispenser module allows conversion to folded towels» (Architectural Record, № 12, 2011).

В нейтральной речи семантика прилагательного «*green*» не предполагает употребления его с интенсификаторами-наречиями меры и степени, но в терминологическом значении «*green*» такое сочетание возможно, в связи с чем усиливается оценочность предложения. Многоточие перед словосочетанием *very green* создает интригу, привлекая внимание адресата к важной информации. Необычная сочетаемость («*very green*») создает впечатление спонтанности высказывания, что может способствовать формированию у реципиента положительного образа товара.

5. Обратимся к примерам с каламбурным обыгрыванием многозначности «*green*». Такие лексические единицы становятся центром всего высказывания, привлекая внимание своей лаконичностью и емкостью.

В одном контексте возможно взаимодействие разных значений слова «*green*» – прямого значения «of the colour of growing herbage or foliage: in the spectrum, between yellow and blue; ('цвета растущей травы или листвы: в

спектре, между желтым и синим') и специального «designed to protect the environment or to limit damage to the environment» [MED 2007: 659] – «предназначенный для защиты окружающей среды или ограничивающий ущерб окружающей среде».

«Painting **Green** with PPG. Environmentally sensitive zero-or low-VOC products for all painting projects. Ecological Solutions from PPG. Ask how you can paint **green** with ecological solutions from PPG» (Architectural Record, №10, 2011).

«Don't just go green, go Emerald. Emerald System.

Custom's complete system of environmentally responsible tile and stone installation products. Guaranteed to comply with all leading environmental agencies; LEED, ANSI, TCNA and more. Eligible for up to Lifetime installation Systems Warranty First tile installation system to offer Carbon Offset Credits. RESPONSIBLE. CONVINIENT. COMPLIANT. WE'RE CUSTOM» (Architectural Record, № 12, 2011).

Актуализация семантики «green» связана с реализацией в данном контексте помимо прямого и специального значений этого слова еще и значения его синонима — прилагательного «emerald» — «bright green in colour» [MED 2007: 482] — «ярко-зеленого цвета». Положительный потенциал этого цветообозначения также обыгрывается в названии компании.

Преднамеренная неоднозначность высказывания в исследуемых рекламных произведениях создается включением в текст компаративов и суперлативов для сообщения о преимуществах экологически чистых товаров и актуализации цветовой составляющей. Обыгрывание эффекта неоднозначности «green» направлено на реализацию прагматической установки рекламного текста: привлечение внимания, повышение оценочности высказывания, воздействие на эмоционально-волевую сферу потенциального потребителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лившиц Т.Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте / Т.Н. Лившиц. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ун-та, 1999. –188 с.
2. Macmillan English Dictionary. – L.: A&C Black Publishers LTd, 2007. – 1748 p. (MED)

ACTUALIZATION OF THE LEXEME «GREEN» SEMANTICS IN ENGLISH ADVERTISING TEXTS (civil engineering sphere)

E.N. Lyashenko

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article describes the ways of the pragmatic potential realization of lexeme «green» in the English advertising texts in civil engineering sphere: terminologization, use of comparative structures and intensifiers, the creation of a pun.

Key words: *lexeme «green», the direct and terminological meanings of the word, comparative structures, puns, eco-friendly goods.*

Об авторе:

ЛЯШЕНКО Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, *e-mail:* elena.bezruchcko@mail.ru.

УДК 81

ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ АНГЛИЙСКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ

А.Н. Пovyшева

Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов

В статье говорится о фонетических процессах английского языка, о том на какие типы принято делить английское произношение, а также о его национальных и региональных стандартах.

Ключевые слова: *английский язык, типы произношения, диалект, акцент, национальные и региональные стандарты.*

События социально-культурного и историко-географического характера повлияли на то, что английский язык стал мировым языком, на котором говорят примерно 1500 миллионов человек. Однако, есть недостаток распространения английского языка по всему миру – он потерял свое единство в звучащей речи: на данный момент есть много «английских языков» в их разговорной форме и только письменная форма поддерживает единство языка как целого. В итоге, английский язык представлен разными вариантами, каждый из которых отличается фонетически, лексически и грамматически. В связи с географическим распространением можно выделить два базовых определения: диалект и акцент.

Диалект (*dialect*) представлен характерной лексикой, грамматикой и произношением. В этом направлении диалектами можно назвать и национальные варианты английского языка (британский и американский), и любые местные (английского графства Ланкашира или Бруклина).

Акцент (*accent*) относится исключительно к фонетическим характеристикам целого речевого сообщества или одного человека; термин «акцент» также может употребляться для обозначения только одной специфической черты произношения. Так, например, можно говорить об американском или французском акценте в английском языке на основании особенностей произношения гласных, согласных, ударения, ритма и интонации.

Исследование американских типов произношения для создания Фоноло-

гического атласа Северной Америки, выполненный в Лаборатории фонетики Пенсильванского университета посредством телефонного опроса, показал, что за 50 лет речь жителей больших городов Америки в плане фонетики стала различаться сильнее, чем раньше. Это очень заметно в фонетических процессах изменения гласных на севере и на юге. Однако, границы первых поселений на этих территориях по-прежнему сохраняются. Так, например, четко видны внутреннее фонетическое единство и различие на границе двух соседних регионов, Севера и Северного Мидленда.

На мировом уровне все типы произношения английского языка принято делить на:

- национальные варианты произношения в странах, где английский язык является родным. Это – внутренний круг (inner circle), в который входят Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия и белое население Южно-Африканской Республики;
- типы английского произношения в бывших британских колониях (Индия, Сингапур и др.), где английский – второй язык (second language). Это – «внешний круг» (outer circle);
- английский язык в странах, где он является самым распространенным иностранным языком, его изучают в школах и высших учебных заведениях, например в России и Китае. Это – «расширяющийся круг» (expanding circle).

В настоящее время одной из особенностей языковой является то, что представители второго и третьего кругов из-за их численного превосходства чаще общаются друг с другом, чем с носителями языка первого круга. При этом традиционно происходит деление на два основных типа произношения, характерных для носителей языка в Великобритании или США.

Ниже приведены страны, в которых английский язык является родным для подавляющей части населения. Австралия, Новая Зеландия, Южно-Африканская Республика ориентируются на британский вариант произношения. В Канаде принят североамериканский вариант. Британское влияние сохранилось в Западной Африке. Европа и Россия всегда выбирали британский вариант произношения в обучении английскому языку как иностранному. Однако в мире отмечается численное превосходство носителей американского варианта английского произношения, а именно в Юго-Восточной Азии и странах Тихоокеанского бассейна.

Выделяют следующие *национальные стандарты произношения*:

- ✓ RP (Received Pronunciation или BBC English) – Великобритания;
- ✓ GA (General American или American Network English) – США;
- ✓ GenCan (General Canadian) – Канада;
- ✓ GenAus (General Australian) – Австралия.

Национальные стандарты произношения всегда соотносятся с речью дикторов радио и телеведущих, читающих новости на серьезных каналах (3-

й и 4-й каналы BBC; CBS и NBC на американском телевидении). Помимо этого, некоторые политические и общественные деятели, а также профессиональные группы, являются символами определенных типов произношения.

Форма произношения слов отмечается в произносительных словарях и учебных пособиях.

Также выделяют *региональные стандарты произношения*:

✓ В Великобритании – южный, северный, шотландский, северо-ирландский;

✓ В США – северный, Северного Мидленда, Южного Мидленда, южный, западный.

Для людей, владеющих региональными стандартами, существенной является принадлежность к тому региону, который исторически был основным источником национальной нормы. В таком регионе (юго-восток Англии; Запад США) речь большинства жителей с наименьшими отклонениями от национального стандарта.

Также стоит отметить социальный статус людей, живущих в регионах: чем он выше, тем меньше отклонений от RP и GA. Кроме этого, речь многих этнических групп несет следы интерференции родного языка. В Америке кроме афроамериканского разговорного английского языка, который считается отдельным диалектом значительные фонетические особенности отмечаются у испаноговорящих американцев, а также у выходцев из Юго-Восточной Азии, стран Карибского бассейна и Мексики.

Из представленных сопоставлений видно, что ориентация при выборе национальной нормы произношения на юге Великобритании или на севере и западе США «оказывается противоположной и по направлению, и по отношению к самому яркому произносительному признаку – эрности/безэрности (произношение г после гласного). То, что на Британских островах является провинциальным акцентом, в США составляет норму произношения и все отклонения от нее воспринимаются как нестандартные». Это значит, что для каждой произносительной нормы сложились свои социально-исторические условия, а оценка произношения по шкале «красивое/некрасивое», «правильное/неправильное» имеет смысл только в конкретных условиях. Так, к примеру, в презрительном отношении американцев к произношению южан проявляется известное противостояние Севера и Юга, в то время как Запад и Средний Запад считаются истинно американской территорией, где не слышен ни южный, ни северный акцент, и поэтому в массовом сознании с этими регионами ассоциируется понятие общеамериканского произношения (GA) [Бурая 2006].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурая Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак-тов / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 272 с.

TERRITORIAL VARIETY OF ENGLISH PRONUNCIATION

A. N. Povysheva

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolonko, Glazov

The phonetic differences in British and American variants of the English language are analyzed in the article .

Key words: *British English, American English, types of pronunciation, dialect, accent, national and regional standards.*

Об авторе:

ПОВЫШЕВА Александра Николаевна – ассистент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail:* Aleksandra Povysheva@gmail.com

УДК 81

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ БИБЛЕИЗМОВ В МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Н.С. Семенова

Псковский государственный университет, Псков

В статье рассматривается понятие «библеизм», его потенциальная вариативность, особенности употребления библеизмов в массмедийном дискурсе, их функции, возможные трансформации и условия их использования в интернет-пространстве. Библеизмы активизируют в сознании читателя процесс узнавания уже известного, придают высказываниям особую экспрессивность и способствуют оценке происходящих событий.

Ключевые слова: библеизм, массмедийный дискурс, паремиологический фонд, прецедентный феномен, прецедентный текст.

В настоящее время отличительной чертой лингвистики является ее направленность на осмысление картины мира человеком. Библия-собрание текстов, являющееся священным для христиан, а также неисчерпаемый источник эмпирического материала для лингвистических исследований.

Традиционно, по определению Е.М. Верещагина, под библеизмами понимаются «устойчивые сочетания, выражения и фразы, восходящие по своему происхождению к Библии, которые или заимствованы из Библии или подверглись семантическому воздействию библейских текстов» [Верещагин 1993: 97].

В приведенном определении библеизма заложена потенциальная вариативность, т.е. библеизмы семантически устойчивы и при возникновении лексических замен значение целого выражения не меняется, что позволяет соединить традиционные прошлые и настоящие смыслы. По мнению Н.Б.

Мечковской, Библия является тем «смысловым ядром, силовое поле которого порождает новые смыслы и новые тексты», которыми заполняется смысловое пространство культуры [Мечковская 1998: 148].

В силу узнаваемости библеизмы можно отнести к прецедентным языковым феноменам. Понятие прецедентности было предложено Ю.Н. Карауловым применительно к тексту. В соответствии с его точкой зрения прецедентный текст обладает следующими характеристиками:

1) значимость в познавательном и эмоциональном плане; 2) широкая известность текста и 3) узнаваемость текста при неоднократном прочтении [Караулов 1991: 117].

Прецедентные тексты носят универсальный характер, т. к. имеют страноведческую, историко-культурную ценность не только для определенного круга читателей, но и способствуют расширению фоновых знаний массового читателя.

В ходе анализа языкового материала интернет-пространства было отмечено наличие вышеупомянутых библейских фраз и выражений.

Библеизмы используются в медийном дискурсе, потому что они объективируют следующие характеристики массмедиа: воздействие на читателя, связь медиатекстов с реальностью и участие в массовой коммуникации с целью формирования оценочных суждений у адресата. Е.С. Абрамова видит в последней характеристике массмедийного дискурса его регулятивную функцию, заключенную в отражении на общественном мнении и сознании в результате трансляции социально значимых смыслов и оценок аудитории [Абрамова 2014: 18].

Необходимо отметить, что цели новостных статей информационного интернет-сайта состоят не только в сообщении актуальной новостной информации адресату, но и в воздействии на адресата, побуждающее его к оценочным суждениям, которые соответствуют политике радиовещательной компании. Сообщение представляется читателю информационного интернет-сайта в виде медиатекстов, содержащих прецедентные феномены, интерпретация которых зависит от читательской осведомленности адресата. Текст массмедийного дискурса выступает средством хранения и передачи знаний от поколения к поколению, тем самым являясь источником интертекстуальности для читателя. Коммуникативная компетентность помогает читателю интерпретировать интертекстуальные включения, декодировать библеизмы в интернет-пространстве. Она представляется важной в осознании эксплицитной и имплицитной интертекстуальности, которые составляют основу понимания содержания текстового сообщения.

Эффективность использования библеизмов в массмедийном дискурсе, по мнению Э. Ю. Галлиевой и Р. Р. Зиннатовой определяется следующими условиями:

- осознанность адресантом факта отсылки к определенному тексту;

- знакомство адресата с исходным текстом и его способность распознать отсылку к этому тексту;
- наличие у адресанта прагматической пресуппозиции [Галиева 2011: 240]

Вслед за Е.В. Падучевой, под прагматической пресуппозицией подразумеваем знание экстралингвистических фактов, относящихся к ситуации общения, а именно: ситуативные условия, социально- культурные отношения, в которых смысл предложения будет понят правильно [Падучева 1985: 100].

Для декодирования смысла сообщения, следовало бы уточнить функции языковых единиц. С точки зрения Р.О. Якобсона, языковая единица может выполнять следующие функции [Якобсон 1075: 198]:

- (1) **Эмотивную** (ориентация на отправителя-адресанта, в частности на передачу его эмоций);
- (2) **Конативную** (ориентация на адресата, стремление вызвать у него определённое состояние);
- (3) **Поэтическую** (ориентация на сообщение, его форму);
- (4) **Метаязыковую** (ориентация на систему языка);
- (5) **Референтивную** (соотношение предмета с действительностью);
- (6) **Фатическую** (ориентация на контакт).

Библеизм, использованный в медиадискурсе, может выполнять эмотивную функцию (*передача чувств адресанта*):

But by continuing the dialogue, these faith leaders are sending a clear message to the communities they serve: that **faith without works is dead** and that dialogue must always trump conflict (BBC.com http).

Употребленный библеизм «faith without works is dead» (Послание Иакова 2: 26) состоит из лексической единицы «faith», имеющей значение «доверие, вера в Бога» и «works», определяемая словарем Longman как «физическая работа по постройке дорог, ремонту зданий». Таким образом, автор подчеркивает, насколько это тяжелая работа – быть верующим человеком и каждый день работать над собой и старается донести до читателя мысль, что к какой бы конфессии не принадлежал человек, он должен отвечать за свои поступки и ежедневно трудиться над собой.

Он может выполнять и конативную функцию (*стремление вызвать у адресата определенные чувства*):

The report, which was funded by the charity Alcohol Research UK, stated: «The Portman Group made unsubstantiated claims that the proposals could "increase the appeal of alcohol to young people by creating a 'mystique'" and thereby "turning alcohol into a 'forbidden fruit'» (BBC.com http).

Библеизм «Forbidden fruit» (Бытие 3: 6) определяется словарями как «что-либо непозволительное, запрещенное, часто в плане любовных отношений. В данном контексте автор использует это выражение относительно

алкоголя, который может стать чем-то недостижимым для молодого поколения в связи с повышением цен на алкоголь, и именно из-за этого «запретный плод» будет очень сладок. При чтении данного отрывка, реципиент может испытывать различные чувства в зависимости от отношения человека к алкоголю и его гражданской позиции- эмоции могут варьироваться от полного неприятия до одобрения.

Библеизм может выполнять референтивную функцию (*установка на действительность*)

«There is no way that Hosni Mubarak, who is accused of murder and abusing his power, is the same Hosni Mubarak I am about to describe,»
Mr Deeb told the court. "He is a man with **clean hands** and a pure heart»
(BBC.com [http](http://)).

Употребленный автором библеизм «clean hands» (Псалтирь 23;4), имеет современное значение «что-то сделанное легально и честно», усиливает позицию автора и описывает настоящее положение дел. Автор статьи старается доказать читателю невиновность Х.Мубарака, обвинявшегося в убийстве демонстрантов, используя именно этот библеизм, подразумевая, возможно, что репутация бывшего президента не запятнана и все, что он делал являлось законным. Реципиент воспримет данные факты за действительность, потому как в словах адвоката присутствует особая аргументативность и образность, воздействующая на читателя и побуждающая его к оценке событий.

Включая библеизмы в текст, автор воздействует на эмоциональное состояние читателя, вызывает оценочные суждения у адресата, прибегая к библейским истинам, известным каждому человеку. Библия является источником интертекстуальности для читателя, а библеизм служит маркером интертекстуальности. Прецедентные тексты формируют паремиологический фонд языка. Данный фонд представлен пословицами, библеизмами, изречениями известных людей и цитатами из художественной литературы, литературными штампами, хорошо известными массовому читателю.

Текстуальная вариативность паремиологических единиц выражается в лексических изменениях, вызванных авторскими трансформациями высказываний известных деятелей, политиков и иных участников коммуникации при взаимодействии жанра и темы текста, его выразительности, возникающей в ситуации массмедийного дискурса, и восприятие читателем информации в интернет пространстве.

Необходимо отметить, что, в частности, трансформированные прецедентные высказывания придают экспрессивность текстовому сообщению и в наибольшей степени могут повлиять на интерпретацию новостей лингвокультурным сообществом.

Классификация трансформаций прецедентных высказываний Д.Б. Гудкова, основанная на структурных изменениях, представляется релевантной при рассмотрении вопроса языковой вариативности и средств ее выражения

в интернет-пространстве. Д.Б. Гудков [Гудков 1999: 29] выделяет такие трансформации, как:

- 1) замещение – вместо канонического слова вставляется иное, имеющее похожую ритмико-синтаксическую окраску;
- 2) усечение – опущение одного или нескольких компонентов высказывания;
- 3) контаминация – слияние двух прецедентных высказываний.
- 4) добавление – прикрепление к исходному прецедентному высказыванию новых компонентов, несущих в себе основную смысловую нагрузку всего ПВ.

Рассмотрим библеизм «a wolf in a sheep's clothing» (Евангелие от Матфея 7:15), в статье на сайте BBC:

«Most of the candidates are just there for their own interests. They are lions in sheep's clothing. If they are elected, we will see their claws» (BBC.com [http](http://)).

Образ льва в данном отрывке выбран автором неслучайно – в христианстве он означал силу, мощь, неусыпную бдительность, а также пасть рыкающего льва символизировала дьявола. Львиная когтистая лапа в данном случае – символ власти избранных депутатов, отстаивание сугубо личных интересов, призыв граждан к бдительности, а заголовок «A sheep in wolf's clothing» ставит акцент на двуличности народных избранников. В данном случае перед нами пример замещения зоонима wolf другим зоонимом lion, отражающим ситуацию выборов и создающим комический эффект для воздействия на адресата и четко обосновывающим ответ на вопрос об огромном количестве кандидатов в президенты.

Языковая игра – в частности намеренная подмена автором вышеупомянутых зоонимов доказывает экспрессивность заголовков и их влияние на сознание массового читателя.

2) Пример усечения библеизма «the crumbs which fell from the richman's table» («крохи с барского стола» – Евангелие от Луки 16:21) был найден в следующем отрывке:

The protests have obviously had an effect because he's had to do something, but what we object to most strongly is this idea of throwing people a **crumb from the rich man's table** (BBC.com [http](http://)).

В данной статье рассматриваются единовременные выплаты пенсионерам, выплачиваемые государством для покрытия налогов. Усечение библеизма заключается в замене автором глагола fell глаголом throw, который указывает читателю на выделение определенной денежной суммы, которая воспринимается как подачка от властей, крошка (crumb), которая не просто упала, а была брошена людям. Таким использованием автором ПВ отражает авторское отношение к возникшей ситуации.

3) Контаминация – слияние двух прецедентных высказываний: «a forbidden fruit» (Бытие 3; 6) + «garden of Eden» (Бытие 2;10):

Mormons do not believe in the idea of original sin - that all human beings are tarnished with sin from birth because Adam and Eve disobeyed God and ate the forbidden fruit in the Garden of Eden (BBC.com http).

Данный отрывок взят из статьи о мормонах, их обычаях, отношении к грехам, их искуплению и прощению. Мормоны не придерживаются точки зрения о том, что все люди грешны, поскольку Адам и Ева ослушались Бога и вкусили запретный плод в райском саду. Библейзмы употреблены автором статьи для доказательства своей точки зрения при обращении к первоисточнику (Библии). Таким образом, контаминация библейзмов придает высказыванию особый символизм, воздействующий на читателя и побуждающий задуматься о бытии.

4) Добавление – прикрепление к исходному прецедентному высказыванию новых компонентов, несущих в себе основную смысловую нагрузку всего ПВ.

«That's funny, because **in the beginning for me there was a word too, and the word was 'shoe'**», says the artist, referring to his graffiti name or tag (BBC.com http).

В статье рассказывается о голландце Нильсе Мольмане, который считает себя в первую очередь художником. Он всерьез заинтересовался каллиграфией в возрасте 11 лет, первым его рисунком являлся ботинок, но он был настолько не похож, что автор рисунка пояснял, что он нарисовал. Позже он стал заниматься граффити и свой талант к каллиграфии и граффити стал использовать, украшая стены церквей и часовен. Прием, использованный автором статьи и говорящим, – добавление элементов «for me» и «and the word was «shoe», несущих основную смысловую нагрузку и дополняющих факты биографии художника. Слово «shoe» относит читателя к начинаниям юного художника, когда его стали называть «Shoe». Добавленные элементы не меняют смысл прецедентного высказывания, а лишь усиливают его эмоциональную окраску, персонализируя высказывание молодого художника.

Библейзмы, обнаруженные на английском информационном сайте BBC, активизируют в сознании реципиента процесс узнавания уже известного, но символически закодированного смысла, что придает статьям особую экспрессию и эмоциональную окраску, способствующую оценке информации читателем. Лексически трансформированные библейзмы широко используются журналистами для создания комического или трагического эффекта и их восприятие варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей реципиента и его когнитивных представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Е.С. Массмедийный дискурс: сущность и особенности [Электронный ресурс] / Е.С. Абрамова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42). – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2014/12-1/2.html>
2. Верещагин Е.М. Библейская стихия русского языка / Е.М. Верещагин // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 90-98.

3. Галиева Э.Ю. Прецедентные тексты в публицистике / Э.Ю. Галиева, Р.Р. Зиннатова // Современная филология: материалы межд. заочн. научн. конф. (Уфа, апрель 2011 г.) – Уфа, 2011. – С. 239-241.
4. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Д.Б. Гудков; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М. [б.и.], 1999. – 42 с. – На правах рукоп.
5. Караулов Ю.Н. О состоянии русского языка современности / Ю.Н. Караулов. – М., 1991. – 349 с.
6. Мечковская Н.Б. Язык и религия: Пособие для студентов гуманитарных вузов / Н.Б. Мечковская. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.
7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью / Е.В. Падучева. – М.: Наука, 1985. – 272 с.
8. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм «за» и «против». – М.: Наука, 1975. – С.193-230.

LEXICAL VARIABILITY OF BIBLEISMS IN MASS MEDIA DISCOURSE

N. S. Semenova

Pskov State University, Pskov

The article analyzes the notion «bibleism», its potential variability, peculiarities of bibleisms' usage and possible transformations in mass media discourse. Bibleisms intensify the process of recognition of well-known information, make the utterance expressive and facilitate the news evaluation.

***Key words:** bibleism, mass media discourse, precedent phenomena, precedent text.*

Об авторе:

СЕМЕНОВА Наталия Сергеевна – ассистент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета, *e-mail:* semenovans89@mail.ru

УДК 8.80

**НАУЧНАЯ РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ
ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Л.И. Антропова, Т.Ю. Залавина

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск

В статье рассматриваются теоретические проблемы концепция специфики употребления языка в разных социально мотивированных ситуациях общения, формы существования современного немецкого языка и носитель кодифицированного литературного языка, обладающий способностью переключаться с одного языка на другой в официальной/неофициальной коммуникации.

Ключевые слова: социолингвистическая дифференциация, формы существования языка, носитель кодифицированного литературного языка, языковая ситуация.

Научная разработка проблемы форм существования языка в немецкой и русской социолингвистике непосредственно связана с исследованием проблемы социальной дифференциации языка, которая является достаточно изученной в лингвистике. Однако, несмотря на разработанность в современной лингвистике этой общей проблемы, интерес языковедов к этой проблематике не ослабевает, особенно в плане специфики социальной мотивированности языка в зависимости от изменений, происходящих в жизни общества, то есть от экстралингвистических факторов. Постоянно изменяющиеся экстралингвистические факторы обуславливают существование разных форм языка, которые могут выбирать и использовать говорящие в повседневной жизни [Антропова 2005]. Вопросы, связанные с характером выбора той или иной формы существования языка, мы находим и в других языковедческих трудах, где традиционно одной из основных задач являлась задача исследования социальной дифференциации языка, детерминированной наличием различных общественных социальных слоев и групп [Dittmar 2001: 971-973].

Однако немецкие социолингвисты, занимающиеся проблемой социальной дифференциации языка, скорее констатируют наличие разных форм существования немецкого языка, чем подробно их описывают. К тому же, основное внимание уделяется ими, прежде всего, аспекту использования немецкого языка разными социальными группами без учета фактора “социальной роли” одного и того же говорящего. Однако проведенные социолингвистические исследования, тем не менее, дают ученым возможность представить немецкий язык как совокупность разных дифференциальных форм и утверждать, что наличие разных форм существования в любом националь-

ном языке – скорее правило, чем исключение, и они (формы существования) определяются общественными условиями и целями носителей языка [Dittmar http]. Их концепция социолингвистической дифференциации связана с функционированием разных форм существования немецкого языка в разных социальных и региональных условиях. Поэтому немецкий язык в его взаимосвязи с обществом исследовался в разных регионах Германии: в Верхней Саксонии и Тюрингии, в округах Карл-Маркс-Штадта, Дрездена, Галле-Виттенберга, Альтмарка и Грейфсвальда.

Другая группа исследователей продолжает заниматься «живыми» диалектами, их носителями, статусом диалектов в общей системе форм существования немецкого языка, в частности в иерархии «диалект – литературный язык», сравнением языковых особенностей диалектов и немецкого кодифицированного литературного языка, сравнением диалектов друг с другом. «Живыми» диалектами, в которых носители немецкого языка продолжают находить «доверие, близость с коллегами», занимаются, причем, в среде ученых термины *Dialekt / Mundart* употребляются как синонимы [Schönfeld 1985: 207-208]. Новые данные об изменении роли диалектов в повседневной жизни Германии, сохранении диалектами своей самостоятельности позволили ученым рассматривать немецкие диалекты как один из путей освоения языковой действительности и немецкой картины мира и отказаться от распространённого в последние десятилетия в научных кругах суждения о диалекте как о «вымирающем явлении, «реликте прежних эпох» [Große 1961: 267-268]. В настоящее время социолингвисты Германии вышли за рамки исследования оппозиционных отношений в иерархии «диалект – литературный язык» и стали исследовать употребление разных форм существования немецкого языка в разных социально-коммуникативных ситуациях (*Existenzformen der sprachlichen Kommunikation*). Однако даже в последних социолингвистических трудах содержится больше теоретических рассуждений, чем практического анализа употребления форм существования языка. Главным и существенным в феномене форм существования немецкого языка остаётся для ученых вопрос о том, на каком именно уровне следует искать эти дифференциации. Искать их, как нам представляется, надо в различном социальном и языковом поведении говорящих, так как в речи каждого отдельного носителя немецкого языка отражены не только его общественные связи, но и концептуальная и языковая картины мира. То, что немецкий язык существует в разных формах, осознают и сами носители немецкого языка. По определенным фонетическим, лексическим и морфологическим признакам можно идентифицировать: а) нижненемецкий диалект и кодифицированный литературный язык (*De kinnners maket em hus klamauk* ← *Die Kinder machen im Haus Krach* ‘Дети шумят дома’; *Guten Tag / Grüß Got* ‘добрый день’, *Brötchen / Schrippe* ‘булочка’; произношение [g] как *ch* [x]), б) рурский общерегиональный обиходно-разговорный язык *Ruhrdeutsch* (*Aus 'n Konsum/anne Ecke*// ← *Aus dem Konsum / an der Ecke* ‘Из магазина / на углу!’); асси-

миллиция глаголов с личными местоимениями: «*Was frachse?*» ← «*Was fragst du?* ‘О чем ты спрашиваешь?’) [Bausinger 1979: 170]. Тем не менее, в действительности каждый из названных подходов к социолингвистическим проблемам форм существования немецкого языка имеет различную теоретическую и практическую ценность для создания типологии форм существования немецкого языка.

Несмотря на множество исследований, посвященных описанию форм существования немецкого языка, традиционно общепринятой в немецкой социолингвистике остается, как известно, классификация форм существования на три больших сферы: *Dialekt – Umgangssprache – Literatursprache* (диалект – обиходно-разговорный язык – литературный язык), которая, однако, не может дать точную и полную характеристику всех форм существования немецкого языка на современном этапе.

Ввиду такого неоднозначного понимания и определения сущности форм существования немецкого языка, а также ввиду имеющихся разных подходов к их выделению, некоторые немецкие ученые предлагают ввести в лингвистический обиход термины – *функциолект (ситуолект)* и *ситуалема* [Große 1969: 507-512].

В работах других ученых Германии [Wurzel 1975: 138-168], а также в одной из последних работ предлагается термин «формы существования заменить термином «диатопическая» и «диастратическая» вариации. Дискутируя о природе современных форм существования немецкого языка, сложность которой отражается и в неустоявшейся терминологии, Н. Диттмар и другие [Hundt 1996: 49-63; Schönfeld 1977] выступают против использования в социолингвистических исследованиях термина «диатопическая» и «диастратическая» вариации, так как существование данных вариаций еще не доказано и не выделены пока их собственные языковые признаки. По сути дела, использование термина «вариации» вместо термина «формы существования языка» носит лишь терминологический характер, так как «диатопическая» вариация означает «существование» форм немецкого языка в пространстве (регионе, городе, селе), «диастратическая» вариация – формы существования немецкого языка, употребляемые разными «социальными слоями», а «диафазическая» вариация, соответственно, – «ситуативную вариативность» немецкого языка.

Сопоставительные исследования проводились, в основном, только небольших фрагментов по разным языковым уровням. Системного сопоставительного исследования немецкого и русского языков в плане их межъязыкового соответствия по формам языковых образований не предпринималось в специальной лингвистической литературе.

Перспективным, в этом плане, при построении классификации форм существования языка оказался подход, предложенный Л.П. Крысиным при исследовании форм существования русского языка. Данный подход позволяет определить коммуникативные условия, в которых могут находиться но-

сители кодифицированного литературного языка, и использовать их для построения типологии форм существования немецкого языка [Крысин http].

Анализ современной языковой ситуации в Германии позволил выделить как литературные формы, так и внелитературные формы существования немецкого языка. Немецкое социально-языковое пространство делится, таким образом, на кодифицированный литературный язык, литературно-разговорный, общерегиональный обиходно-разговорный язык, городской обиходно-разговорный язык, территориальные диалекты, профессиональные и молодежные жаргоны. Русское социально-языковое пространство делится на литературный язык, литературно-разговорный, территориальные диалекты, профессиональные и молодежные жаргоны. Из литературных форм немецкого и русского языков больше совпадающих характеристик имеют немецкий и русский кодифицированный литературный языки как в плане становления литературного языка, так и плане выработки литературных норм и их кодификации, хотя становление немецкого литературного языка завершилось значительно позднее, чем русского литературного. Общим является и то, что оба языка прошли долгий исторический путь, прежде чем они стали едиными национальными языками, регламентированы фиксированными фонетическими и лексико-грамматическими правилами и кодифицированы специальными нормативными документами. Они являются обязательными на всей территории Германии и России для употребления в официальных коммуникативных условиях.

Можно предположить, что в качестве общей универсальной формы существования немецкий и русский языки обладают литературно-разговорной системой, которая является общеупотребительной среди коллег по работе в неофициальных коммуникативных ситуациях.

Что касается внелитературных форм существования немецкого и русского языков, то здесь следует отметить ряд как общих черт, так и различительных отличий, которые подчеркивают социолингвистические особенности немецкого языка. На периферии обиходно-разговорного слоя немецкого и русского языков функционируют как территориальные диалекты, так и социолекты, включающие в себя профессиональный и молодежный жаргон. Специфическим отличием форм существования немецкого и русского языков является обиходно-разговорный язык. Если в русском языке разговорный язык выделяется в одной разновидности – русская разговорная речь, то немецкий язык существует и функционирует в трех разновидностях: литературно-разговорный, обще-региональный обиходно-разговорный язык, городской обиходно-разговорный язык (или городской диалект). То есть в связи с историческими условиями и большой социальной и локальной раздробленностью Германии немецкий разговорный язык (Umgangssprache) функционирует в нескольких видах. В этом заключается специфическое отличие форм существования немецкого и русского языков.

Выделенные пять форм существования немецкого языка анализируются

по отношению к кодифицированному литературному языку и сравниваются с ним по всем языковым уровням: фонетике, морфологии, синтаксису и словообразованию. Такое оппозиционное сравнение показывает разницу в коммуникативных нормах кодифицированного литературного языка и обиходно-разговорных языков, функционирующих в разных территориальных и социальных условиях. Это дает основание заключить, что обиходно-разговорные языки, обусловленные сменой коммуникативных ситуаций, обладают своими коммуникативными нормами как в регионе, так и в пределах городов. В связи с этим можно изучить различные социально структурированные ситуации, относящиеся к разным неофициальным неподготовленным сферам общения. Социолингвистической основой таких частных бесед, в которых находятся носители кодифицированного литературного языка в повседневной жизни, являются, например: обсуждение музыкальных и литературных новинок, прием гостей, празднование дня рождения и юбилея фирмы, предприятия, города, обмен впечатлениями о проведенном отпуске, о покупках. При смене ситуации, носитель КЛЯ переходит на общерегиональный обиходно-разговорный язык: банк, сберегательные кассы, столовые и кафе, визит к врачу, дорожно-транспортное происшествие, госавтоинспекция, покупки в чужом городе, аренда жилплощади и пр. Социолингвистическим фактором перехода на городской обиходно-разговорный язык также является и смена ситуаций, и смена коммуникативных ролей носителей кодифицированного литературного языка: покупки в магазине и на рынке, различные бытовые беседы в семье, личные переживания, причины смены настроения, домашние обязанности, беседа с соседями, близкими друзьями, родственниками.

В основе всех таких речевых ситуаций лежит коммуникативный опыт говорящих, их общий коммуникативный горизонт, и поэтому в силу своей образованности, носители КЛЯ могут переключаться с одного языка на другой, строя свои высказывания на речевой догадке и используя для конкретных ситуаций разговорную лексику и разговорный синтаксис.

Такое дифференциальное социальное и языковое поведение находит свое отражение в разных разговорных подсистемах немецкого языка, особенности которых отмечены на фонетическом и лексическом уровнях. Значительные сходства в обиходно-разговорных подсистемах немецкого и русского языков лежат на морфолого-синтаксическом уровне, то есть в структуре речевых построений, а значительные отличия отмечаются на фонетическом уровне.

Немецкий обиходно-разговорный язык и русская разговорная речь характеризуются универсальным набором единиц в синтаксисе, словообразовании, лексике, морфологии и готовыми речевыми структурами или стереотипами.

Исследование не претендует на полную классификацию форм существования немецкого языка и на описание всех механизмов социально и ситуа-

тивно обусловленного использования в процессе коммуникации той или иной подсистемы языка. Описывается лишь статус форм существования немецкого языка в том плане, в каком он будет необходим для проведения сопоставления с формами существования русского языка с целью выявления специфики развития немецкого языка.

В общей системе форм существования немецкого языка в данной статье не рассматриваются такие профессионально и социально ограниченные социолингвистические подсистемы – профессиональный и молодежный жаргон и территориальные диалекты. Первые изучены в немецкой лингвистике недостаточно, большее внимание уделяется молодежному социально-групповому жаргону с точки зрения специфики его языковых средств. Такое же состояние можно отметить и в современном русском языке.

Таким образом, анализ форм существования современного немецкого языка позволит установить межъязыковые универсалии по основному социолингвистическому критерию: тип носителей кодифицированного литературного языка, отраженный в разных коммуникативных ситуациях и, следовательно, в разных формах существования национальных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова Л.И. Формы существования языка: социокультурно-коммуникативный подход: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Л.И. Антропова; Челябинский гос. университет. – Челябинск [б.и.], 2005. – 447 с. – На правах рукоп.
2. Гроссе Р. Диалекты и письменный язык на территории Верхней Саксонии / Р.Гроссе // Вопросы германского языкознания. АН СССР. – М.- Л., 1961. – С. 267-268.
3. Крысин Л.П. О перспективах социолингвистических исследованиях в русистике / [Электронный ресурс] / Л.П. Крысин // Русистика. – 1992. –№2. – С. 96-106. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-92.htm>
4. Bausinger H. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen / H. Bausinger // Deutsch für Deutsche. – Bd.2. – Frankfurt am Main, 1979. – 170 S.
5. Dittmar N. Berlinisch: Studien zum Lexikon, zur Spracheinstellung und zum Stilrepertoire Berlin Forschung. Bd.14. Themenbereich kulturelle Entwicklung [Электронный ресурс] / N. Dittmar, P. Schlobinski. – URL: <https://books.google.ru/books?id=YfgdAQAIAAJ&q=Dittmar,+N.,+Schlobinski>
6. Dittmar N. Text- and Geshprächslinguistic: ein internationals Handbuch zeitgenossischer Forshung = Linguistics of Text and Conversation / N. Dittmar / hrsg/ von Klaus Brinker...– Berlin; N.Y.: de Gruyter. Handbücher zur Schpar-und Kommunikationswissenschaft; Bd.16 Halbbd.2 – 2001. – S. 971-973
7. Große R. Die soziologischen Grundlagen von Nationalsprache und Literatursprache, Umgangssprache und Halbmundart / R. Große // Wiss. Zeitschr. d. Universität Rostock, Gesellschafts – und sprachwiss. – H. 18. – Reihe, 1969. – S. 507-512.
8. Hundt M. Zum Prestige gesprochener Alltagssprache: Sächsisch und Schwäbisch / M. Hundt // Syntax und Stilistik der Alltagssprache: Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie (25.-29. September 1996) //Peter Löffelad (Hrsg.). – Tübingen: Niemeyer, 1997. – Idiomatologica. – Bd. 18. – S. 49 - 63.
9. Schönfeld H. Varianten, Varietäten und Sprachvariation / H. Schönfeld // Zeitschrift

- für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 38/1985/1. – S. 207-208.
10. Schönfeld H. Zur Rolle der sprachlichen Existenzformen in der sprachlichen Kommunikation / H. Schönfeld // Normen der sprachlichen Kommunikation / Sprache und Gesellschaft. – Berlin, 1977. – 289 S.
 11. Wurzel W.U. Grammatik und Nationalsprache / W.U. Wurzel // Linguistische Studien. Reihe A: Arbeitsberichte. – Berlin, 1975. – S. 138-168.

ACADEMIC INVESTIGATION OF VARIETIES OF MODERN GERMAN LANGUAGE

L.I. Antropova, T.Yu. Zalavina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article deals with theoretical problems of the concept of the specifics of the use of different varieties of modern German in different socially motivated situations of society, forms of existence of modern German and the speaker of a coded literary language, who has the ability to switch from one language to another in official / unofficial communication.

Key words: *sociolinguistic differences, German language varieties, bearer of standard language, language situation.*

Об авторах:

АНТРОПОВА Людмила Ильинична – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: alitier@mail.ru

ЗАЛАВИНА Татьяна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: tania_mgn@rambler.ru

УДК 811.111.'374.2

ПРОБЛЕМА «STONE WALL» В АНГЛИСТИКЕ: ВОЗМОЖНЫ ЛИ НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ?

В. А. Генералов

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с исследованием проблемы «stone wall», давно известной в англистике. Эта проблема состоит, прежде всего, в определении лексико-грамматического статуса атрибутивных определителей типа *stone* в составе свободных и терминологиче-

ских словосочетаний. В работе делается попытка определить и описать новые подходы, способствующие ее решению.

Ключевые слова: *проблема «stone wall»; словосочетание; дифференциатор; модификатор; адъективный субстрат; субстантивный субстрат; актантные отношения; ранжирование определителей; экстенционал.*

Английские словосочетания, как свободные, так и терминологические, являются постоянным предметом научных исследований в российской и зарубежной лингвистике. В частности, ряд работ посвящается так называемой проблеме «stone wall». Е.В. Рыжкина отмечает в одной из своих работ, что «сложность указанной проблемы и, как следствие, неослабевающий к ней интерес ученых обусловлены, прежде всего тем, что она находится на стыке нескольких областей языкознания: словообразования, синтаксиса, морфологии, семантики и др. Поэтому изучение «проблемы stone wall» неизбежно приводит нас к фундаментальным вопросам лингвистики: идентификация слова как базовой единицы языка, критерии его выделения и границы его вариативности, соотношение в слове грамматических, лексических и словообразовательных категорий, характер смысловых отношений между компонентами сложного слова/словосочетания и др.» [Рыжкина 2011: 71].

Большое число научных работ также посвящено проблеме определения порядка расположения (ранжирования) определительных компонентов в линейной структуре английского именного словосочетания. За рубежом структурные свойства свободных словосочетаний и порядок ранжирования определительных компонентов в них исследовали О. Есперсен, Г. Суит, Р. Мэрфи, К. Бейли, Ф. Палмер и др.

В целях систематизации и более эффективного анализа мы разделяем проблему «stone wall» на две части:

1) определение лексико-грамматического статуса атрибутивных определителей типа *stone, rose* и *cannon* в английском языке в составе словосочетаний *stone wall, rose garden* и *cannon ball*;

2) определение генезисного происхождения подобных определителей - адъективного или субстантивного. В проблеме «stone wall» самым противоречивым и трудным для исследования, как нам представляется, является не способ оформления адъективных и субстантивных определителей, а их генезисное происхождение – какие определители, использующиеся в английском языке в препозиции к определяемому существительному, относятся генезисно к адъективным, а какие к субстантивным. По нашему мнению, в основе относительных прилагательных всегда лежит «адъективный субстрат». Почему?

Согласно нашей гипотетической концепции, в основе генезиса качественных и относительных прилагательных лежит инвариантное свойство диадического (парного) *антонимического противопоставления*, например: **nice** versus **ugly**; **big** versus **small**; **light** versus **dark**; **old** versus **new**; **rotating** versus **fixed/stationary**; **running** versus **standing**; **foldable** versus **rigid**; **north-**

ern versus **southern**; **top** versus **bottom**; **horizontal** versus **vertical**, etc.

Необходимо отметить, что антонимичность проявляется менее очевидно в случае с определителями, выражающими цвета и национально-географическое или материальное происхождение, так как в этом случае одинарные определители противопоставляются кластерным, например: **green** versus **x-coloured**; **French** versus **x-national** (British, German, Dutch, Chinese, etc.); **stone** versus **x-made** (steel, concrete, gold, silk, etc.). Однако, мы считаем, что их диадическая антонимичность также проявляется как общее свойство определителей адъективного типа.

Адъективный субстрат определителей

Мы приводим примеры относительных прилагательных и определителей, омонимичных существительным, но которые, по нашему мнению, характеризуются адъективным субстратом, например: **northern** – 1) идущий на *север* или с *севера* (векторность); 2) расположенный на *севере* (локативность) – адъективный субстрат 'идуший', 'расположенный'; **top** – расположенный *наверху/сверху* (локативность); **bottom** – расположенный *внизу/снизу* (локативность) – адъективный субстрат 'расположенный'; **gold** – изготовленный из *золота* (происхождение) – адъективный субстрат 'изготовленный'; **stone** – изготовленный из *камня* (происхождение) – адъективный субстрат 'изготовленный'; **oval** – имеющий форму *овала* – адъективный субстрат 'имеющий геометрическую форму'.

Субстантивный субстрат определителей

В некоторых работах лингвистов, которые исследовали проблему "каменной стены" наряду со словосочетанием «stone wall», приводятся другие, которые считаются равно-статусными с ним: **rose garden** и **cannon ball**. Однако, мы полагаем, что в основе генезиса данных словосочетаний лежит совершенно другой, то есть *субстантивный* субстрат. Согласно одной из наших концепций, при образовании английских составных технических терминов образуются ступени модификации, связанные с намеренным редуцированием экстенционала (референциального охвата) ономазиологического базиса. В основе этого редуцирования лежит *специализация* функции технического объекта, например: **tillage tool** – устройство для обработки сельскохозяйственной почвы; **farm implement** – почвообрабатывающее орудие, применяемое на ферме. Если применить трансформационную процедуру, то можно обнаружить, что в основе образования таких словосочетаний лежат агентивно-актантные отношения по типу S-V-(O):

1) **tillage tool** → a tool CARRIES OUT (implied) the tillage of the soil (implied);

2) **farm implement** → an implement IS USED ON (implied) a farm.

В первой конструкции базис **tool** выступает как активный субъектный актант, а модификатор **tillage** обозначает прямой объектный актант. Во второй конструкции базис **implement** является пассивным субъектным актантом, а модификатор **farm** – косвенным объектным актантом с семантическим

значением локативности/ареальности. Если мы проанализируем с этих позиций терминологические словосочетания *rose garden* (ботанический термин) и *cannon ball* (военный термин), то также обнаружим в субстрате агентивно-актантные отношения: 1) **rose garden** → a garden CONTAINS (implied) roses; 2) **cannon ball** → a stone or metal ball IS USED (implied) FOR shooting from a cannon.

Суммируя вышесказанное, мы отмечаем отсутствие какого-либо адъективного субстрата у определителей *rose* и *cannon*. Иными словами определители *stone* и *rose*, с одной стороны, а также *stone* и *cannon*, с другой стороны, являются *совершенно разно-статусными* определителями. В продолжении нашего анализа мы приводим два внешне идентичных, но разно-статусных определителя – *rotation¹* и *rotation²*: 1) **rotation¹ plough** – почвофреза; 2) **rotation² button** – кнопка управления вращением компьютерных образов. Очевидно, что в основе первого определителя лежит адъективный субстрат: → **rotation² plough** → a rotating plough, а второй определитель представляет собой актантное прямое дополнение: → a button IS USED FOR rotating computer images (implied). Иными словами, определитель *rotation¹* имеет *адъективный* субстрат, а определитель *rotation²* – *субстантивный* субстрат.

Но наиболее важным для нас представляется проведение различия между свободным словосочетанием *stone¹ wall* (каменная стена) и терминологическим словосочетанием *stone² wall* (каменная стена; каменная ограда – строительный термин). В свободном словосочетании определитель *stone¹* является свободным, произвольным, он может сочетаться с другими определителями: an **impressive high stone wall**. Оно может опускаться без нарушения синтактико-семантической целостности свободного словосочетания.

Как указывает Е. В. Рыжкина, компонент *stone* «может определяться наречием (a purely stone wall = a wall made exclusively of stone), может сочетаться с другим прилагательным (a white/ blank / drab stone wall), а также со словом-заместителем one (it is not a brick wall, but a stone one)» [Рыжкина 2011: 73]. Мы называем определители такого типа *дифференциаторами*. Совсем по другому обстоит дело с определителем *stone²* в терминологическом словосочетании *stone² wall*. Определитель *stone²* образует синтактико-семантическое единство с базисом *wall* и не может произвольно опускаться в силу того, что он выполняет специфическую функцию, связанную с редуцией референциального экстенционала (охвата) базиса *wall*. Термин *stone² wall* обозначает технический объект, входящий в данный класс (**stone walls** versus **concrete walls** versus **masonry/brick walls** и т. д.). Мы называем определители данного типа *модификаторами*. Мы также считаем, что поскольку модификаторы и базисы в терминологических словосочетаниях «спаянные» по своей структуре, то они не являются свободными и грамматически автономными лексемами, а представляют собой – по нашей терминологии – *сегменты* – модифицирующие и базисные. То есть, «адъективность» модифи-

катора *stone*² в составе терминологического словосочетания *stone*² *wall* является относительной и прослеживается только по своему генезису.

Таким образом словосочетания *stone*¹ *wall*¹ (свободное словосочетание), *stone*² *wall*² (составной технической термин), а также *cannon ball* имеют разные генезисы, а определители *stone*¹, *stone*² и *cannon* являются разностатусными – адъективным и субстантивными соответственно. Также субстантивным является модификатор *stone* в нижеследующих составных технических терминах (СТТ): **stone pavement** – булыжная мостовая; каменная мостовая → pavement CONTAINS (implied) stones; **stone land** – каменная земля → land CONTAINS (implied) stones.

Необходимо отметить, что дифференциаторы, выражающие определенные физические параметры, часто входят в структуру английских составных технических терминов, обозначая *перманентные релевантные* признаки технических объектов. При этом они сохраняют свою генезисную адъективность, являясь при этом модифицирующими сегментами: **large ballast** – крупный щебень; **steel anchor** – стальной анкер и т. п.

Помимо этого, в ходе исследования нами отмечены некоторые случаи *транспозиции* модификаторов адъективного типа, когда на их адъективный субстрат накладываются латентные/имплицированные агентивно-актантные отношения по типу S-V-(O). Иногда эти отношения эксплицируются в русском переводе. Мы уже приводили примеры таких СТТ в некоторых из наших предшествующих работ: **heavy plane** – транспортный самолет большой грузоподъемности → a plane IS USED FOR CARRYING (implied) heavy cargoes (implied); **heavy truck** – грузовой автомобиль большой грузоподъемности → a truck IS USED FOR carrying (implied) heavy cargoes (implied); **large dam** – высоконапорная плотина → a dam PRODUCES (implied) a high head of water (implied); **small dam** – низконапорная плотина → a dam PRODUCES a low head of water; **Dutch hoe** – прополочная мотыга → a hoe IS USED FOR (implied) weeding (implied); **Irish bridge** – дорожный водоспускной лоток → a drainage ditch DIVERTS (implied) the water (implied); **effective brake** – эффективный тормоз (*создающий* большой тормозной момент) → a brake PRODUCES (implied) an effective braking torque (implied); **lower deck** – проезжая часть моста с ездой понизу → part of a bridge IS USED FOR (implied) vehicular traffic (implied) below; **upper deck** – проезжая часть моста с ездой поверху → part of a bridge IS USED FOR (implied) vehicular traffic (implied) above; **lower landing** – нижний склад, погрузочная площадка у подножия склона (заготовка леса) → a landing IS USED FOR storing timber at the foot of a slope; **lower layer** – подстилающий грунт (дорожное строительство) → soil UNDERLAYS a road carpet (implied); **intensive mixer** – высокопроизводительная мешалка → a mixer PRODUCES (implied) large quantities of mixed materials; **French window** – створчатая окно, *доходящее* до пола → a (cased) door REACHES (implied) the floor (implied).

Но и в приведенных примерах дифференциаторы, которые выполняют

функцию модификаторов и которые также имплицитно выражают агентивно-актантные отношения с ономаσιологическими базисами на основе транс-позиции, сохраняют свое генезисное адъективное происхождение.

Поэтому мы позволим себе сделать предварительный вывод: такие определители как *stone¹*, которые изначально имеют *адъективный* субстрат, сохраняют его при всех своих функциях, независимо от того, оформлены ли они как прилагательные в английском языке или нет (*stone¹ wall* – каменная (монолитная) стена; *stone¹ idol* – каменный идол; *stone¹ dust* – каменная пыль, etc.). И, соответственно, такие субстантивные определители как *stone²*, которые омонимичны определителю *stone¹* и которые изначально имеют *субстантивный* субстрат, также сохраняют свою идентичность (*stone² pavement; stone² land; stone² field*, etc.).

Кстати, можно отметить, что семантический статус модификатора *stone* может изменяться в зависимости от семантики этого понятия, которое может обозначать как 'камень как сплошной монолит, недискретная субстанция', так и 'отдельный камень, каменный блок'. Поэтому, пример с использованием определителя *stone* в составе словосочетания «*stone wall*» может допускать двойное толкование: 1) *stone¹ wall* – каменная стена (стена, изготовленная из цельного каменного монолита) → a wall made of stone; 2) *stone² wall* – каменная (стена, изготовленная из отдельных каменных блоков) → a wall CONSISTS OF stones/stone blocks.

Еще пример: 1) *stone¹ axe* – каменный топор (топор, изготовленный из цельного куска камня) → an axe made of stone; 2) *stone² axe* – топор, предназначенный для обтесывания камня (изготовленный, например, из металла) → an axe IS USED FOR hewing stones/stone blocks.

Другими словами, при исследовании таких определителей как *stone¹* и *stone²* необходимо тщательно определять их лексико-семантический статус, их функциональность в составе свободного или терминологического словосочетания, а также учитывать их позиционное значение, которое, по нашему мнению, является определяющим в их интерпретации.

Разумеется, некоторые положения, которые мы приводим в нашей статье, могут представляться маргинальными и спорными. Но они позволяют отойти от традиционных подходов к исследованию проблемы «*stone wall*» и подключить, как нам представляется, более четкие, строгие (rigorous) и максимально объективированные критерии, применение которых может способствовать решению вышеуказанной проблемы.

Ниже мы приводим сводную таблицу позиционных значений дифференциаторов и модификаторов, которую мы составили на основании исследований зарубежных и российских исследователей, дополнив своими наблюдениями [Генералов 2017: 128-134].

Табл. 1

Синтаксические порядковые позиции определителей в английском именном словосочетании (свободном и терминологическом)

Определители (дифференциаторы и модификаторы)	№ позиции
Дифференциация	
Пре-детерминаторы (all, both, half)	1
Детерминаторы (a, the, this, that, our, his)	2
Квантификаторы (first, one, few, several, many)	3
Описательные признаки (good, nice, pleasant, gentle)	4
Признаки размерности (big, small, tall, short, high)	5
Признаки состояния (old, new, shabby, hot, cold)	6
Признаки торговых марок или брендов (Classic Winston)	7
Признаки геометрической формы или вектора (round, vertical)	8
Признаки цветности и освещенности (magenta, green, light, dark)	9
Динамические признаки (moving, walk-behind, reversible, tilt-up)	10
Признаки национально-географического происхождения (Dutch)	11
Признаки материального происхождения (stone, steel, silk, paper)	12
Модификация	
Параметрические модификаторы (<i>long</i> boat; <i>small</i> bolt; <i>steel</i> tank)	13
Модификаторы-прямые актанты в цепочке S-V-(O) (<i>tillage</i> tool)	14
Модификаторы-косвенные актанты в цепочке S-V-(O) (<i>farm</i> tool)	15

Анализ Таблицы 1

Позиции 4-6 занимают определители-дифференциаторы, которые, по мнению некоторых исследователей, связаны с *субъективной* оценкой свойств определяемого базиса, выражающего индивидуальный объект. Они относятся к качественным прилагательным.

Позиции 7-12 занимают определители-дифференциаторы, связанные с объективной оценкой параметров объектов действительности. Определители, занимающие позиции 7-9 и 11-12 относятся к относительным прилагательным, поскольку они реализуются через *субстантивное отношение*, например: **Classic Winston** (7-я позиция) **oval-shaped** (8-я позиция) **platinum** (12-я позиция) **engagement ring** – платиновое обручальное кольцо торговой марки Классик Уинстон.

Определители, занимающие позицию 10 (динамические признаки), также относятся к объективно-оценочным, но мы не можем отнести их ни к качественным прилагательным, ни к относительным.

Объединение двух типов определителей – дифференциаторов и модификаторов в одно общее словосочетание является обычной практикой, например: a new line of **highly efficient modernised inter-row rotary cultivators**

- новая линейка высокоэффективных усовершенствованных пропашных фрезерных культиваторов ← **highly efficient modernised** (дифференциаторы) + **inter-row rotary** (модификаторы) + **cultivators** (совместный базис). Естественно, что дифференциаторы **highly efficient** и **modernised** определяют базис **cultivators** как *индивидуальный* технический объект и не входят в структуру СТТ **inter-row rotary cultivators**. Таблица 1 показывает, что дифференциаторы типа **stone**¹ являются *адъективными* согласно своей синтаксической позиции вне зависимости от того, являются ли они грамматически оформленными как прилагательные или нет. Аналогично, модификаторы типа **cannon** являются *субстантивными* и находятся в структуре СТТ. В том случае, если их семантическая функциональность изменяется, они могут становиться дифференциаторами (например в стилистических целях): **dagger looks** – *недобрые* взгляды; **cutting-edge technology** – *передовая* технология; **back seat driver** – *докушливый* пассажир, отвлекающий водителя своими советами; **choice car** – *первоклассный* автомобиль; **precision tool** – *точный* инструмент; **antiquity brooch** – *старинная* брошь; **vintage dressing table** – *антикварный* туалетный столик.

Позиционное значение настолько важно для современного английского языка, что практически любая конструкция, замыкающаяся между артиклем и определяемым существительным, выполняет функцию дифференциатора, то есть прилагательного: an **out-of-the-way village** – *глухая, захолустная* деревня; а **don't-contradict-me-or-I-shall-punish you voice** (a peremptory, commanding or imperative voice) – *голос, тон которого не терпит никаких возражений* (в нашем понимании фраза, замыкающаяся между артиклем *a* и существительным *voice*, несомненно представляет собой грамматически неоформленный дифференциатор, так как в его основе лежит адъективный субстрат).

В определенный исторический период развития английского языка сложные слова, которые являются эквивалентными современным именным словосочетаниям (например: **fentid** – *вечернее время*; **old-smið** – *золотых дел мастер* и т. п. [Ильиш 1958: 63-64]) стали позднее использоваться дискретно (**evening time**; **gold smith**), то есть модификаторы и базисы начали оформляться отдельно, а не слитно как в других германских языках. Профессор А.И. Смирницкий ввел термины «цельнооформленность» и «раздельнооформленность» в отношении сложных слов и фраз (свободных словосочетаний). Было бы интересным провести отдельное синхроническое исследование для определения причин этого сдвига. Возможно, этому способствовали два основных фактора:

1) прилагательные в английском языке утратили грамматические флексии, и стало возможным использовать различные определители, омонимичные существительным, атрибутивно по аналогии с ними и

2) просодические свойства английского языка (например, особенности ритмики, ударения и т. д.) и преобладание в английском языке коротких лек-

сем препятствовали употреблению длинных композитов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

1. Разработка новых подходов в исследовании проблемы "stone wall" не только способствует, по нашему мнению, ее решению, но и позволяет более глубоко и всесторонне анализировать особенности лексико-грамматического статуса адъективных и субстантивных определителей различного типа в современном английском языке. В этом может состоять как теоретическая, так и практическая значимость положений, предлагаемых в данной работе.

2. Представленные в работе результаты, касающиеся описания некоторых аспектов английского именного словосочетания (свободного и терминологического), являются предварительными и нуждаются в дальнейшей валидации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генералов В.А. Исследование гипотетической инвариантной мега-структуры именного словосочетания в современном английском языке / В.А. Генералов // Эффективные исследования современности. Сб. научн. работ XXXII Межд. научн. конф. Евразийского Научного Объединения (г. Москва, октябрь 2017). – М.: ЕНО, 2017. – С. 128-134.
2. Ильиш Б.А. История английского языка / Б.А. Ильиш. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 420 с.
3. Рыжкина Е.В. «Проблема stone wall» в неологическом описании / Е.В. Рыжкина // Вестник Московского гос. лингв. ун-та. Моделирование фразеологического значения. – Вып. № 21 (627). – М.: МГЛУ, 2011. – С. 71-81.

**THE «STONE WALL» PROBLEM IN ANGLISTICS:
ARE NEW APPROACHES TO ITS SOLUTION POSSIBLE?**

V. A. Generalov

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The present paper studies some issues associated with the investigation of the «stone wall» problem which is well-known in Anglistics. This problem consists in the first instance in the determination of the lexico-grammatical status of attributive determinants of *stone* type in the structure of free and terminological word collocations. The paper attempts at defining and describing some new approaches promoting the solution of this problem.

Key words: «stone wall» problem; word collocation; differentiator; modifier; adjectival substratum; substantival substratum; actantial relations; ranging of determinants; extension.

Об авторе:

ГЕНЕРАЛОВ Владимир Александрович – внештатный переводчик английского языка научно-исследовательского сектора Челябинского государственного университета, соискатель кафедры общего и прикладного языкознания Челябинского государственного университета, *e-mail:* genvladimir@list.ru.

**ИНТЕРДИСКУРСИВНАЯ ПРИРОДА
ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г. ГРАССА «МОЕ СТОЛЕТИЕ»**

К.С. Колобова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Статья посвящена рассмотрению иноязычных элементов в структуре художественного текста. На основе подобной стилистической гетерогенности функциональный стиль включается в современную исследовательскую парадигму, ключевыми понятиями которой являются понятия «дискурс», «интердискурс».

Ключевые слова: *дискурс, интердискурс, интердискурсивность, стилистическая гетерогенность, литературный текст, литературно-художественная стратегия.*

Термин «интердискурсивность» все более активно входит в научный оборот. Он характеризует взаимодействие между различными типами дискурса, то есть интеграцию, перекрещивание различных областей человеческого знания и практики. «Интердискурсивность возникает в том случае, когда в коммуникативном событии одновременно артикулируются два и более дискурсов» [Андреева 2006: 11]. Интердискурсивными являются, по определению, все языковые элементы, структуры, отношения, стратегии, характеризующие одновременно многие дискурсы. Интердискурсивность проявляется не в наличии в данном тексте цитат, аллюзий, реминисценций других текстов; она «соотносится с состояниями сознания другого или других коммуникантов, творивших свои дискурсы» [Архипов 2004: 13]. Интердискурсивность подразумевает взаимодействие и взаимоналожение различных ментальных, т.е. над- и предтекстовых структур, операций, кодовых систем в процессе текстопроизводства. В его готовом результате – тексте – создается такая особая взаимосвязь языковых единиц, которая и инициирует в воспринимающем сознании переход от одного типа дискурса к другому с целью создания сильного воздействующего эффекта [Чернявская 2009: 228].

Наиболее ярким и показательным примером существования интердискурса является художественная литература. Ее интертекстуальный и – шире – интердискурсивный характер, проявляющийся во взаимодействии и влиянии культурно-исторических и национальных кодов и знаковых систем, позволяет говорить об анализе художественного текста как интердискурсивном анализе.

Примером взаимодействия дискурсов в рамках одного отдельного текста является произведение Гюнтера Грасса «Мое столетие». Сюжеты в произведении Г. Грасса имеют документальную основу. Этот документальный материал перерабатывается автором, в соответствии с разработанной им стратегией, в «художественный продукт». Наблюдения над художественно-

изобразительной структурой произведения показали, что в нем реализуется комплекс проявлений интердискурсивности. Писатель интегрирует в фикциональный дискурс различные элементы дискурса документального: высказывания исторических лиц, сообщения средств массовой информации. Исторически документированная основа интерпретируется автором с современных культурно-идеологических позиций.

Явление интердискурсивности в произведении Гюнтера Грасса «Мое столетие» реализуется главным образом во взаимодействии фикционального и фактуального планов повествования, что является отличительной особенностью произведения Грасса и создает ту особую форму реконструкции истории, которую не следует отождествлять с вымыслом или обманом. Однако степень фактуальности при создании фикционального мира в каждом отдельном случае различна. В произведении нет полностью фактуальных фрагментов. Как известно, одним из главнейших признаков художественного текста является фикциональность. Текстовое целое создается, сплетается из взаимопереходов и взаимопересечений различных дискурсов, причем отдельные темы – соответствующие им дискурсы – постоянно актуализируются для читателя внутри других тематических блоков. Текст существует как соединение многих дискурсов, как точка пересечения дискурсов, как интердискурсивное коммуникативное событие.

«Мое столетие» – это сборник ста новелл. В линейно-хронологической форме выражен субъективный взгляд автора на столетие. Каждый год прошлого столетия представлен конкретным эпизодом или одной темой, которая, с точки зрения автора, являлась довольно важной в ретроспективном плане и достойной изложения. Все сюжеты в произведении представлены в повествовательных миниатюрах объемом не более четырех страниц. Каждый сюжет обозначен датой, за которой стоит важное событие, произошедшее в XX веке.

В 1933 г. В Германии правительство Курта фон Шлейхера после неудачной попытки примирить центристов и левых уходит в отставку, новым канцлером становится Адольф Гитлер.

Пассаж начинается с экспозиции, в которой повествователь – непосредственный свидетель происходивших событий, рассказывает о назначении А. Гитлера. Повествователь является художником, новость об избрании нового канцлера он услышал по радио, находясь в своей мастерской. Сообщая эту новость, художник ни разу не упомянул имя Гитлера, называя его лишь личным местоимением он и его производными. Прибегая к такому приему, рассказчик надеется на компетентность читателя в истории Германии. Будучи осведомленным в истории, сопоставив дату и описываемое событие, можно точно установить конкретный исторический факт:

«Die Nachricht von der Ernennung überraschte uns mittags, als ich mit Bernd, meinem jungen Mitarbeiter, in der Galerie einen Imbiß nahm und dabei mit halbem Ohr Radio hörte. Das heißt,

überrascht war ich nicht: nach Schleichers Rücktritt deutete alles auf Ihn, nur noch Er kam in Frage, Seinem Willen zur Macht mußte sich selbst der greise Reichspräsident fügen» (Grass 1999: 119).

Отсутствие в повествовании имени Гитлера, а также написанные с заглавной буквы личное местоимение «ег» и его падежные формы, используемые для обозначения А. Гитлера, свидетельствуют об отношении рассказчика (а в его лице и многих жителей Германии) к этому историческому персонажу. С одной стороны, это ненависть; с другой стороны, это трепет, ужас, который испытывали жители Германии перед этой исторической личностью.

Далее рассказчик переходит непосредственно к описанию событий, происходивших на улицах Берлина. Закрыв галерею и выйдя на улицу, рассказчик пытается добраться до своего учителя Макса Либермана. Однако на пути он сталкивается с препятствием. Прекращено автотранспортное сообщение, все улицы перекрыты. Такая ситуация сложилась из-за факельного шествия, которое было организовано Й. Геббельсом в честь избрания А. Гитлера на пост канцлера. Великолепно организованные штурмовики сосредоточились на своих сборных пунктах. Вечером они с зажженными факелами прошли мимо президентского дворца, в одном окне которого стоял Гинденбург, а в другом – Гитлер. По официальным данным, в факельном шествии участвовали 25000 человек [Полная хронология XX века, 1999: 89]. Продолжалось оно несколько часов. Фрагмент, описывающий данные события, представляет собой исторический факт:

«Schon bald war kaum ein Durchkommen. Ich hatte die S-Bahn nehmen sollen. Von überall her Kolonnen. Bereits auf der Hardenbergstraße. In Sechserreihen zogen sie die Siegesallee hoch, einem SA-Sturm folgte der nächste, zielbewußt. Ein Sog schien ihnen Richtung zu geben, zum Großen Stern hin, wo offenbar alle Kolonnen ihren Treffpunkt hatten. Sobald sich die Züge stauten, traten sie auf der Stelle, drangend, ungeduldig: nur kein Stillstand. Ach, dieser schreckliche Ernst in den jungen, von Sturmriemen markierten Gesichtern. Und mehr und mehr Schaulustige, deren Andrang die Fußgängerbereiche zu sperren begann. Über allem dieses gleichgestimmte Singen ...».

И далее:

«Dann aber näherte, ergoß sich der Fackelzug gleich einem Lavaström in aller Breite, für kurze Zeit von den Pfeilern getrennt, um wieder zusammenzufließen, unablässig, nicht aufzuhalten, feierlich, schicksalhaft, und erhellte die Nacht, leuchtete das Tor bis zur Quadriga der Rosse aus, bis hoch zum Helmesrand und Siegeszeichen der Göttin; selbst wir auf dem Dach des Liebermannschen Hauses wurden von jenem fatalen Glanz beschienen, und zugleich erreichte uns der Qualm und Gestank von hunderttausend und mehr Fackeln» (Grass 1999: 120).

Приведенный фрагмент передает атмосферу, царящую на площади и во всей стране в целом. Несмотря на то, что в пассаже практически отсутствуют слова с военной тематикой, присутствие войны, смерти, крови ощущается на

основе включения в текст лексики, которая в обычном употреблении имеет нейтральную коннотацию, в данном же случае призванная создать атмосферу происходивших событий: *Lavastrom in aller Breite, Glanz hunderttausend und mehr Fackeln*; показать масштабы происходящего действия *leuchtete das Tor bis zur Quadriga der Rosse aus, bishoch zum Helmesrand und Siegeszeichen der Gottin*. Огонь, подобный пылающей лаве, мчащейся с огромной скоростью, чтобы погубить все живое на своем пути, сотни тысяч факелов, ослепительный свет создают угнетающую, страшную атмосферу и предчувствие чего-то ужасного, огромной беды, катастрофы. Используя при описании толпы, которая собралась на площади, чтобы отметить назначение на пост канцлера А. Гитлера, такие слова, как *unablässig, nicht aufzuhalten, schicksalhaft, fatal* автор готовит читателя к тому, что перемены в правительстве не останутся для страны незамеченными, а понесут за собой глобальные, судьбоносные последствия. Числительные *hunderttausend und mehr Fackeln* свидетельствуют о масштабах организованного СА шествия, о количестве людей, вовлеченных в это действие, о масштабах народной поддержки Гитлера.

Такое изложение, с оценочными прилагательными (*dieser schreckliche Ernst, unablässig, nicht aufzuhalten, feierlich, schicksalhaft*), стилистическими тропами (сравнения: *der Fackelzug gleich einem Lavastrom*; гипербола: *hunderttausend und mehr Fackeln*), оценочными междометиями (*Ach*) эмоционально окрашено, оно не только называет описываемое событие, но и передает состояние его очевидцев. Ясно, что автор не ограничивается только констатацией фактов и потому обращается к средствам художественной образности. Такое изложение преследует цель эмоционального воздействия.

Важной составляющей художественной структуры этого текста является фигура Макса Либермана – немецкого художника еврейского происхождения. Либерман имел звание почётного жителя города, был награжден Орденом орла Германской империи «в знак благодарности немецкого народа», золотой государственной медалью «За заслуги перед государством». После захвата власти нацистами Либерман был изгнан из академии и получил запрет на занятия живописью. Для нового режима он был евреем, подражавшим в своих работах "французишкам" (*Einzig als Jude war er gefährdet, wie seine Frau...*) (Grass 1999: 119). Все произведения Макса Либермана были изъяты из музеев страны. Но перед этим нацисты устроили издевательскую выставку, где полотна Либермана были выставлены на поругание как «яркий образец упаднического еврейского искусства». Макс Либерман был изгнан из всех художественных союзов и организаций [Атлас Литературы... 2005: 182].

Имплицитно Либерман противопоставлен беснующейся толпе. Он – во плоти уходящей Германии. Либерман и его жена с крыши своего особняка-студии на Парижской площади, что у самых Бранденбургских ворот,

наблюдали факельное шествие победивших нацистов. Оба в шляпах, в зимних пальто, готовые к отъезду. Темные фигуры на фоне неба. Стоя на этом самом месте, Либерман уже наблюдал в семьдесят первом году возвращающиеся из Франции полки, потом, в четырнадцатом, уходящих на войну пехотинцев, на которых еще были остроконечные шлемы, потом, в восемнадцатом, вступление революционных матросских батальонов:

«Von dort aus habe er schon anno einundsiebzig die aus Frankreich heimkehrenden Regimente siegreich durchs Tor marschieren sehen, dann vierzehn die ausrückenden, noch mit Pickelhauben behelmten Infanteristen, achtzehn sodann den Einmarsch der revoltierenden Matrosenbataillone, und nun habe er einen letzten Blick von oben riskieren wollen» (Grass 1999: 121).

Глядя на факельное шествие, Либерман в последний раз бросает взгляд сверху на ту страну, в которой он прожил больше восьмидесяти лет, ради которой трудился, за которую боролся и которой больше никогда не будет.

Таким образом, явление интердискурсивности в данном пассаже реализуется на основе включения в литературный текст многочисленного фактического материала, к которому относятся исторические реалии (*Reichspräsident, der Fackelzug, SA-Sturm*); имена ведущих политических деятелей рассматриваемого периода (*Schleicher*); городские реалии Берлина (*Hardenbergstraße, die Siegesallee, der Große Stern*), а также фрагменты биографии реальной исторической фигуры – Макса Либермана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева В.А. Литературный нарратив: текст и дискурс / В.А. Андреева. – СПб.: Норма, 2006. – 182 с.
2. Архипов И.К. Полифония мира, текст и одиночество познающего сознания / И.К. Архипов // *Studia Linguistica*. Вып. XIII. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – С. 12-15.
3. Атлас Литературы. 500 лет литературы: от Данте до Солженицына / Пер. с англ. Е. В. Нетесовой. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352с.
4. Полная хронология XX века / Авт.-сост. Н. Уильямс; Ред. Ф. Уоллер; Ред.-консультант Д. Роуэтт. – М.: Вече-Аст, 1999. – 815 с.
5. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 245 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Grass G. *Mein Jahrhundert* / G. Grass. – Göttingen: Steidl Verlag, 1999. – 383 S.

INTERDISCOURSE CHARACTER OF THE WORK

«MY CENTURY» BY G. GRASS

K.S. Kolobova

Peter the Great Polytechnic University, St. Petersburg

The article is devoted to the consideration of different text elements in the fiction text. On the basis of such stylistic heterogeneity a fictional style is included in a contemporary research paradigm., the key terms of which are «discourse» and «interdiscourse».

Key words: *discourse, interdiscourse, interdiscursivity, fiction text, stylistic heterogeneity, fiction strategy.*

Об авторе:

КОЛОБОВА Ксения Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, *e-mail:* kz28@mail.ru

УДК 800

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

О.А. Корева

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье исследуются вопросы гендерного различия в восприятии туристических рекламных текстов. Рассматриваются образы, использующиеся в рекламе для привлечения внимания потребителей. В статье описаны лингвистические средства воздействия на сознание потребителей, применяемые в различных туристических рекламных текстах.

Ключевые слова: *гендер, гендерные особенности, гендерные стереотипы, рекламный текст, туристическая реклама, лингвистические средства воздействия.*

Для создания большей эффективности реклама стремится воздействовать на сознание потребителей посредством использования гендерных стереотипов. Гендерное различие обусловлено, прежде всего, биологическими функциями мужчины и женщины. Так исторически сложилось, что мужчина олицетворяет защитника и добытчика, а женщина – хранительницу домашнего очага. Понятие *гендер* появилось в американской научной литературе в начале 80-х годов XX века. Сейчас оно активно исследуется в российской психологии, социологии и лингвистике. В современной науке различают биологический пол и социально-психологический пол, который определяется как совокупность социокультурных и поведенческих характеристик и ролей, определяющих личный, социальный и правовой статус мужчины и женщины в определенном обществе. Таким образом, социально-психологический пол называют гендером, а релевантные отношения и свойства – гендерными.

Успех рекламы зависит от многих факторов, среди которых гендерные различия играют не последнюю роль. Гендерные особенности потребительского поведения всегда учитываются при создании маркетинговой стратегии представления товара или услуги. В рекламе, ориентированной на женщин,

превалируют такие товары как косметика, одежда, аксессуары, домашняя техника, продукты питания и т.д. Реклама, ориентированная на мужчин, демонстрирует такие товары как техника – компьютеры, мобильные телефоны, автомобили – т.е. те товары, которые входят в сферу мужских интересов и являются символом их профессионализма, стабильности и надежности.

Реклама воздействует на мужчин и женщин разными способами. Мужчину иногда достаточно увлечь перечислением технических характеристик продукта или указанием на самый очевидный мотив – достижение превосходства, в то время как женская аудитория отличается более развитой сферой эмоций и меньшей рациональностью, поэтому солидная и имиджевая реклама для мужчин покажется им пресной и скучной. Самое сильное влияние на мужчин оказывает реклама, в которой мужчина изображен в деловой сфере или в женском обществе. Мужчины обращают внимание не на конкретный продукт и его качества, а на компанию, производящую данный товар. Самым желанным объектом для мужчин остается женщина или женское тело, поэтому в рекламе, ориентированной исключительно на мужчин, часто можно встретить изображение женщины. Далее по силе эффекта привлекательности следуют дети, затем – животные и только потом – мужчины. Для женщины самым привлекательным является образ материнства, поэтому реклама с участием детей вызывает у женщин наибольший интерес, и они чаще обращают на нее внимание; затем следуют животные, особенно домашние, и потом – мужчины.

Говоря о рекламных стереотипах, необходимо разделять их по гендерному признаку. Среди женских образов самыми популярными считаются [Серегина 1996:111]:

1. *Образ матери, примерной жены, домохозяйки*

Например, реклама чистящего средства Tide:

'I quit my job a while back to be with my kids and honestly it was a little scary to go down to one income, so I had to get creative. I made some missteps and switched to a bargain detergent instead of Tide, but no matter how much I poured our clothes were missing that Tide clean we were used to. One cap of Tide gives you more cleaning power than six caps of a bargain brand';

2. *Образ деловой женщины*

Например, реклама офисной мебели от United Office Furniture

'We search the globe to find top quality lines of new office furniture at the most affordable prices and purchase the large quantities, so we can pass our savings on to our customers';

3. *Образ городской девушки*

Реклама The Spirit Of Travel от Louis Vuitton: девушки демонстрируют эксклюзивные сумки на фоне моря, гор, степей и других туристических пейзажей.

4. *Образ женщины-соблазнительницы*

Например, реклама шоколада Dove Chocolate: девушка в прекрасном

шелковом платье чувственно танцует и наслаждается каждым кусочком шоколада Dove.

Мужские образы, которые можно встретить в рекламе, следующие [Берн 2004:318]:

1. *Образ «мачо»*

Реклама Nivea Crème for Men:

'You care for your shoes, you care for your car, and you care for your pet, so why not take better care of your face? You need new Nivea Men face cream! Non-greasy, fast-absorbing, and affordable. You care for your face? Men – this is your face cream';

2. *Образ бизнесмена*

Например, реклама нового Rolls Royce Wraith: мужчина в шикарном смокинге мчится на новом Роллс Ройсе, привлекая всеобщее внимание;

3. *Образ семьянина*

Например, реклама стирального порошка Tide:

'Ah, Lily, she pretty much lives in her favourite princess dress and she's not exactly tidy. Even if she gets a stain she'll wear it for a week straight, so I used tide to get out those week old stains to get it fresh and soft. And since I'm the one who has to do the laundry I do what any expert dad would do – I let her play sheriff'.

Образ семьянина также можно встретить в рекламе туристических услуг, например обращение «*So take your family away on a Nomadic adventure this year!*» имеет прямое отношение к мужчине, ведь именно он должен устроить отпуск всей своей семье;

4. **Образ спортсмена**

Например, реклама чипсов Lays с Л. Мессе

Образ спортсмена часто фигурирует в туристической рекламе, когда дело касается экстремальных развлечений:

For those yearning for an adrenaline kick, there's canyoning and white water rafting available nearby too; Set your sense of adventure free: bungee jump, walk along forest footpaths, canoe in Wilderness, crawl deep underground in the Congo Caves or interact with African wildlife.

Грамотное и правильное использование данных образов может гарантировать успешную рекламную коммуникацию, и оказывать эффективное влияние на аудиторию.

В рекламных текстах функция воздействия считается преобладающей. Гендерные стереотипы используются маркетологами для манипулирования сознанием потребителей, но не стоит забывать о том, что мужчины и женщины совершенно по-разному воспринимают рекламу, что также диктуется гендерными особенностями перцепции. Реклама воздействует на потребителя за счет визуальных и аудиальных символов. По статистике изображение воспринимается обоими полами яснее и четче, нежели текст. Однако мужчины и женщины фокусируют свое внимание на разных элементах изображения. Для женщины типичной и естественной обстановкой являются зали

тый солнцем пляж, лазурное море, изображение тихой природы, цветущей зелени; уютная и продуманная до мелочей обстановка дома; магазины, многолюдные улицы города, лето; цветовая гамма должна отличаться яркостью и сочностью оттенков [Канаева 2000: 90]. У мужчин стереотипной обстановкой являются изображение экстремальной природы (горные вершины, бушующая стихия), дикие животные (лев, гепард), опасные районы города; использование холодной цветовой гаммы (синий, темно-синий, черный) [Дворкин 2000: 9].

Говоря об аудиальном аспекте гендерного восприятия рекламного текста, стоит отметить, что одинаковые тексты могут вызвать самые разные эмоции у мужчин и женщин. Женщины в большей степени реагируют на такие вербальные средства, как [Канаева 2000: 90]:

- эмотивная лексика:

The region is urban glamour perfected: from ritzy Lincoln Road to bohemian Coconut Grove, the fabled parties on Miami Beach to the world-famous Venetian Pool in Coral Gables, Greater Miami has plenty to offer and excite;

- оценочные слова:

The Riviera is one of the most famous and beautiful tourist locations along the Croatian coast boasting lush pine forests, sapphire water and peaceful bays;

- восклицательные предложения:

Enjoy a night in spectacular Halong Bay as part of your trip, cruising through this UNESCO heritage site will prove to be an absolute highlight of your trip!;

- риторические вопросы:

Is Bali trip still on your bucket list?

В мужских рекламных текстах основной упор делается на мужественность и силу, поэтому часто можно встретить использование [Дворкин 2000: 9]:

- лексики типа fast-paced, adventure, courageous:

Begin with 2 nights in the fast paced city of Hanoi, take a stroll through the Old Quarter and witness local life as the street vendors sell their wares, sample delicious street food and relax with a beer and watch the world go by.

– ассоциативных сравнений и психологических характеристик, которые связаны с мужскими стереотипами:

Our packages include the best-available accommodation that is just 2 minutes walking distance from the festival grounds as well as beer tent tickets - including lunch and beer vouchers.

Лингвистические приемы в текстах рекламы также отличаются в зависимости от воспринимающей аудитории. Для женской рекламы характерен:

– прием убеждения в исключительном качестве товара от лица специалистов и профессионалов в данной области:

The specialist for South and North Asia, Australia, New Zealand, and Bali offers unbeatable bargain!!!

- метафоры:

Wander along the Garden Route - a piece of paradise on the south-eastern coast of South Africa.

Реклама, рассчитанная на мужчин, также имеет свои особенности, среди которых можно выделить следующие:

- краткая структура предложений, точность и лаконичность:

Best location in Munich!

- использование эмотивной мужской лексики:

Backpackers love the wave pounded beaches and nightlife of Kuta, where you can carry your surfboard straight off the beach and into the all-night bars.

- наличие эллипсисов:

At night, head to one of the many bars or nightclubs, and join in the shenanigans – Amsterdam really knows how to party!

- слова из семантических полей энергия, сила, активность:

If you're searching for a more active holiday, there are abundant opportunities across the region for hiking, mountain-biking and swimming.

Таким образом, актуализация гендерных стереотипов играет важнейшую роль при создании рекламы. Для создания эффективной рекламы маркетологи должны учитывать гендерные, то есть психологические, социальные и культурные, различия между мужчиной и женщиной. А также необходимо принимать во внимание факторы, влияющие на восприятие рекламы разными гендерными группами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. Сер. Секреты психологии. –СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 320 с.
2. Дворкин А. Порнография: мужчины обладают женщинами / А. Дворкин // Гендерные исследования. – Харьков: ХЦГИ при поддержке Фонда Дж. Д. и К. Т. Макаргутов, 2000. – №4.
3. Канаева Л. Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы / Л. Канаева // Гендерные отношения: на пути к гуманизации или вульгаризации? Мат-лы межд. научн. конф. – Иваново, 2000.
4. Серегина Т.К. Реклама в бизнесе: учебное пособие / Т.К. Серегина, Л.М. Титкова. – М.: Маркетинг, 1996. – 112 с.

GENDER PECULIARITIES IN TOURISM ADVERTISING

O.A. Koreva

State Socio-Humanitarian University, Kolomna

The article looks into gender differences in tourism advertising. It explores specific images employed in tourist-oriented texts to draw the attention of the customer of a particular sex. The article also studies linguistic means used in tourism advertising to affect the perception of this type of text by opposite sexes.

Key words: *gender, gender differences, gender stereotypes, advertising texts, tourism advertising, linguistic means of affection.*

Об авторе:

КОРЕВА Ольга Александровна – магистрант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail*: Olgakoreva94@gmail.com

УДК 81.367.628

ДОПРАГМАТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ТАКСОНОМИИ МЕЖДОМЕТИЙ

С.Ю.Мамушкина

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

Данная статья посвящена изучению основных принципов таксономии междометий. Выделяются три допрагматических критерия, которые лежат в основе существующих исследований и классификаций междометий.

Ключевые слова: *междометие, таксономия, допрагматические критерии, преморфологический, морфологический, семантический, функционально-прагматический, звукоподражание.*

К основным критериям таксономии междометий можно отнести преморфологический, морфологический, семантический и функционально-прагматический. Первые три относятся к «имманентным» (по Соссюру – «в себе и для себя») или допрагматическим, в то время как четвертый учитывает функционально-прагматические особенности междометий. Рассмотрим допрагматические критерии подробнее.

Преморфологический критерий. В лингвистических работах XIX века, исследовавших теорию о происхождении и развитии языка и границах слова, был затронут вопрос о принадлежности междометных единиц к системе языка. Среди биологических теорий происхождения языка наиболее распространенными были междометная и звукоподражательная теории. Они связывали происхождение языка с эволюцией человеческого организма. Согласно междометной теории междометие рассматривается как произвольный выкрик-рефлекс и считается первым словом. Звукоподражательная теория, тесно связанная с теорией звукоимитации, базируется на предположении о том, что первые слова были звукоподражаниями. Эти теории сводили генезис речевого общения к врожденной склонности имитировать природные шумы. Внимание биологических теорий сконцентрировано на исследовании происхождения механизма говорения в его психофизиологическом плане. При этом социальному фактору, выраженному общественными потребностями, возникающими в результате совместной деятельности и отражающимися в механизмах общения, закрепленных в сознании человека, отводится

второстепенная роль. Под влиянием биологических теорий многие ученые относят междометные единицы к внеязыковым явлениям, признакам примитивного состояния языка. Исследуя междометия французского языка, Ф.Брюно полагал, что они не являются словами. Он отождествлял их с криками: «человек часто объясняется криками, как животные, рефлекторными или нет, которые передают его ощущения и чувства» [Brunot 1926: 3]. Среди возгласов-криков (Bah! Pst! Hop!) Брюно выделяет “настоящие”, противопоставляя их другим (Halte!) – словам, которые в данном употреблении переходят в стадию крика, возгласа. При этом они теряют свое прежнее словарное значение и становятся восклицанием-междометием.

Являясь последователями биологических теорий, Аксаков, Бехагель, Потебня выделяют междометие как особый элемент в человеческой речи, который может не иметь интеллектуального наполнения, сопровождаться жестами, передавать спонтанную реакцию, и этим быть близким к крикам животных, отличаясь от последних только большим богатством эмоционального содержания. Следовательно, проводится грань между словами и междометиями, неспособными образовать разряд со статусом категории части речи.

Междометную и звукоподражательную теории критикуют за абсолютизацию принципа звукоподражания. Ф.Соссюр считает звукоподражания и междометия «лишь приблизительными и наполовину условными имитациями определенных звуков <...> Войдя в язык, они в большей или меньшей степени подпадают под действие фонетической, морфологической и всякой иной эволюции, которой подвергаются и все остальные слова» [Соссюр 2013: 102]. В работах Э.Сепира отмечается, что междометия и звукоподражания не более идентичны естественным звукам и вскрикам, чем гармонии Россини, передающие бурю в увертюре к «Вильгельму Теллю», истинной буре [Сепир 1993: 31].

Нерасчлененность или синкретизм форм, выдвигаемые на первый план преморфологическим критерием таксономии междометных единиц, являются формальными качествами, позволяющими междометиям выполнять свойственные им функции: вокальность, краткость, экспрессивность и емкость. Лишь специальные исследования, в частности, теория звуко-символизма, могут ответить на вопрос о том, заключена ли экспрессивность в самой природе звуковой субстанции, или же обусловлена субъективной фантазией, или это культурное явление, обязанное приобретенным ассоциациям [Михайлев 2014: 96].

Именно преморфологический критерий подчеркивает близость междометий к жесту. Лингвисты, изучавшие разговорную речь, отмечали разряд так называемых «звуковых жестов», которые являются характерной особенностью живой разговорной речи. Так, в исследовании «Русская разговорная речь» под редакцией Е.А.Земской, выделяются следующие разряды:

- мотивированные изобразительные звуковые жесты – передают зву-

ки, сопровождающие жизнедеятельность человека (изображение цоканья копыт лошади, шум мотора, плач младенца и т.п.);

- звуковые жесты-символы – передают определенные условно закрепленные интенциональные состояния: Аяй (укор); А-а! («теперь понятно»); Угу (знак внимания, согласия); Тьфу! (пренебрежение, презрение, отвращение) и т.д.

- аппелятивные звуковые жесты: Эй, Ну, Ау! («отзовись»), Тсс! (призыв к молчанию) и т.п.;

- эмоциональные звуковые жесты: Ах, Ох, Ой, О-о, Ого-го и т.п.

При этом подчеркивается неканоничность звуковых жестов данного языка с точки зрения фонетики и их аморфность с точки зрения грамматики. Лишь их «оязыковление», лексикализация превращает их в морфологические единицы языка [Русская разговорная речь 1981: 230].

Фонетическая «внешняя форма» во многом определяет отнесение той или иной единицы к классу междометных единиц. Междометия отличаются от произвольных криков конвенциональностью: они закреплены в речевой традиции, отраженной в системе языка, и соотносятся с определенным содержанием, с типом ситуации и типичной казуально-интенциональной [Арутюнова 1988: 18] реакцией говорящего на данную ситуацию. Очевидно, что конвенциональная закрепленность междометий за тем или иным проявлением аффективности приближает междометие к слову с его номинативной функцией. Согласно А.Ф.Лосеву, «человек издает много разных звуков: кашляет, зевает, плюет, целуется и пр. Фонема имени есть членораздельный звук, причем каждый звук произносится при помощи специального и всегда определенного движения определенными органами, реализуемого тоже определенными и закономерными признаками» [Лосев 1993: 631].

Таким образом, междометие не называет, но, в силу конвенциональной связи, косвенно обозначает определенное эмоциональное состояние.

Морфологический критерий. На современном этапе категория междометий, как она предстает по описаниям различных грамматик, объединяет следующие группы: истинные междометия и производные междометия с точки зрения их этимологии. Соответственно, В.В. Виноградов выделяет первичные и производные, Е.Е.Корди – первичные и вторичные, в «Русской грамматике» они представлены как первообразные и непервообразные, у В.Т.Косова – как истинные междометия и междометные слова [Мамушкина 2006: 26].

В отношении классификации междометий с позиции их этимологии мы оперируем терминами «непроизводные» и «производные» междометия или междометные единицы. Таким образом, следует различать непроизводные междометия – социально осмысленные выкрики человека, служащие для выражения эмоций и волеизъявлений, например: англ. *Ah!, Oh!, Hey!, Pah!, Ugh!*; рус. *Ах!, Ох!, Эй!, Тьфу!, Фу!* и производные междометия – слова, словосочетания, предложения, утратившие в определенных коммуникативных

условиях номинативную функцию и структурную членимость типа англ.: *What the plague!, Good lord!, Come, come!, My eye!, Good gracious!, Bless my soul!*; рус.: *Какого черта!, О господи!, Полноме!, Вот это да!, Вот те на!, Видит бог!* и др.

В то время как к непроизводным междометиям мы относим чаще всего односложные слова, производные междометия в той или иной степени сохранили связь с классами знаменательных слов, из которых они перешли в разряд междометий, например: англ. *Devil!, Go to hell!, My foot!*; рус. *Дьявольщина!, Иди к черту!, Черта с два!* и др.

Непроизводные и производные междометия характеризуются рядом общих и отличительных черт. Как для непроизводных, так и для производных междометий характерны:

- 1) способность к выражению непосредственной эмоциональной или волевой реакции индивида, обусловленной влиянием окружающей действительности или речи собеседника;
- 2) морфологическая неизменяемость;
- 3) способность самостоятельно образовывать высказывания.

Различия между непроизводными и производными междометиями состоят в следующем:

1. Непроизводные междометия могут выступать не только в роли отдельного высказывания, но и являться членом предложения, в то время как производные междометия представляют собой большей частью обособленные высказывания (предложения).

2. Большинство непроизводных междометий имеет неопределенное значение и демонстрирует полную семантическую зависимость от контекста. Например, междометие *Ah!*, в зависимости от ситуации и соответствующей интонации, может выражать: 1) догадку: ‘Ah! yes. I think I know whom you mean.’ (O.Wilde); 2) печаль: ‘Ah! I hate being educated.’ (O.Wilde); 3) разочарование: ‘Ah! Why did you not add you loved me?’ (O.Wilde); 4) восторг: “Ah!” said the old gentleman, following the direction of my gaze, “fine fellow that, ain’t he?” (Jerome K.Jerome); в русском языке междометие *Ах!* передает: 1) восхищение: *Ах, какая красота!*; 2) удивление: *Ах, не может быть!*; 3) внезапное озарение, догадку: *Ах, вот оно что!*; 4) печаль, тоску: *Ах, как жаль!*

Производные междометия насчитывают в своем составе гораздо больше единиц с определенным значением, что обусловлено сохранением генетической связи с их исходной формой, но они приобретают особый, пересознанный смысл в результате длительного употребления в качестве междометий в определенном языковом коллективе.

3. Непроизводные междометия представляют собой ограниченную, относительно немногочисленную группу единиц, тогда как производные междометия составляют открытый класс, постоянно пополняющийся за счет интеръективации знаменательных слов, словосочетаний и предложений.

В соответствии с источниками формирования производных междометий

можно выделить следующие наиболее продуктивные группы:

1. Междометия, произошедшие из других частей речи.
2. Междометные фразеологические единицы.

В составе категории междометий мы рассматриваем звукоподражания, формулы вежливости и социального этикета, императивы в некоторых речевых ситуациях, слова зова и отгона животных [Мамушкина 2006: 28].

Семантический критерий. Согласно определению «Русской грамматики-80» [Русская грамматика 1980, т.2: 369], междометия относят «к классу неизменяемых слов, служащих для нерасчлененного выражения чувств, ощущений, душевных состояний и других эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность». Из этой дефиниции можно вывести три семантических признака междометий:

- 1) связь с чувствами и волевыми побуждениями говорящего лица;
- 2) нерасчлененность выражения смысла ввиду отсутствия формально выраженной логической оформленности высказывания;
- 3) отсутствие номинативного содержания: междометия именно выражают, реализуют собой чувства говорящего, а не называют их, как другие слова.

Междометия по их семантическим функциям можно разделить на 3 группы:

- 1) междометия, обслуживающие сферы эмоций и эмоциональных оценок, выражают чувства говорящего, ничего при этом не называя (*однозначные* – могут прежде всего передавать отрицательные эмоции: осуждение, насмешку, возмущение, отвращение, раздражение – agh, ahem, alas, bah, blast it, bosh, damn it, faugh, haw, hem, humph, horrors, pah, phew, pooh, tsk-tsk, tchk-tchk, ugh, whew;

диффузные – передают общее состояние возбуждения и, следовательно, могут использоваться для выражения самого разного рода душевных состояний, в сужении и уточнении их семантики велика роль интонации, мимики, жеста, контекста – ah, aha, eh, huh, oh, oho, uh, well, why);

- 2) междометия, обслуживающие сферы волеизъявления (выражают обращенные к людям или животным команды и приказы: профессиональные междометия, требования тишины, внимания, оклики, сигналы к прекращению действия. Пусть и скрыто, но называют определенное, вполне конкретное требуемое действие. Следовательно, данные междометия не имеют третьего семантического признака – eh, halt, hark, hey, hi, hi-ya, hush, pah, scat, sh, shh, shoo, shush, tut, whoa, wo);

- 3) междометия, обслуживающие сферы этикета (традиционные, в разной степени утратившие знаменательность формулы речевого этикета (изъявление благодарности, приветствия, извинения, пожелания) – goodbye, hello (hallo, hullo, hulloo), hi, thank (God, heavens).

Таким образом, ядро класса междометий образуют непроеизводные единицы, к которым в процессе развития языка присоединяются производные.

Корпус междометий включает в свой состав звукоподражания, формулы вежливости и социального этикета, императивы в некоторых речевых ситуациях, слова зова и отгона животных. В зависимости от выполняемых семантических функций междометия обслуживают три сферы: сферу эмоций и эмоциональных оценок, сферу волеизъявлений и сферу этикета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 314 с.
2. Лосев А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев // Бытие. Имя. Космос. – М.: Мысль, 1993. – 616 с.
3. Мамушкина С.Ю. Семантика и прагматика междометий в современном английском языке / С.Ю. Мамушкина. – Тольятти: Волжск. ун-т им. В.Н. Татищева, 2006. – 132 с.
4. Михайлев А.Б. От фоносемантического поля к протоконцептуальному пространству языка / А.Б. Михайлев // Вопросы когнитивной лингвистики. – Сепир Э. 2014. – № 1(038). – С.91-104.
5. Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). – Т.2. – М.: Высшая школа, 1980. – 709 с.
6. Русская разговорная речь / Под ред. Е.А.Земской. – М.: Наука, 1981. – 276 с.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
8. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. – М.: URSS, 2013. – 271 с.
9. Brunot F. La pensée et la langue / F. Brunot. – Paris, 1926. – 924 p.

PRE-PRAGMATIC TAXONOMIC CRITERIA OF INTERJECTIONS

S.Yu. Mamushkina

Togliatti State University, Togliatti

The article deals with the study of the main principles of taxonomy of interjections. It distinguishes three pre-pragmatic criteria which form the essence of the research and classifying results of interjections.

Key words: *interjection, taxonomy, pre-pragmatic criteria, pre-morphological, morphological, semantic, functionally pragmatic, onomatopoeia.*

Об авторе:

МАМУШКИНА Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Тольяттинского государственного университета, *e-mail:* surma75@rambler.ru.

УДК 1751

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В АНГЛИЙСКОМ И ЯКУТСКОМ ЯЗЫКАХ

В.В. Мигалкина

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова, Якутск

В работе осуществляется компонентный анализ и лингвокультурологическая интерпретация системы терминов родства и представляется семантическая организация терминов и особенности лингвокультуры в лексическом составе рассматриваемых языков как отражение этнокультурной модели семьи.

Ключевые слова: система терминов родства, термины родства, компонентный анализ, лингвокультурологическая интерпретация.

На протяжении трех столетий (начиная с обзора терминов родства, используемых во всем мире Льюиса Г. Моргана, по настоящее время) термины родства различных культур продолжают оставаться объектом изучения как этнографов, так и лингвистов из-за их универсальности и значимости. Семья, будучи общечеловеческой «универсалией» – единственно возможной формой социальной жизни, хотя и крайне вариативной, обладает национальной спецификой. Лингвокультурной спецификой бесспорно обладают и термины родства. Они исторически обусловлены; система терминов родства отражает в себе передаваемые из поколения в поколение нормы семейного и брачного поведения; системы терминов родства обладают большим информационным потенциалом и служат наиболее точным источником для реконструкций социальной истории бесписьменных народов. Лингвокультурная специфика становится еще более очевидной и яркой при сопоставлении семантических полей, построенных на системах терминов родства разных языков.

Социальные процессы и тенденция к глобализации отражаются во всех сферах жизни общества, включая систему родственных отношений. Сочетание традиционного системного подхода к изучению терминов родства с применением метода компонентного анализа с лингвокультурологической интерпретацией позволяет выявить качественные и количественные изменения данной группы слов в сопоставляемых языках (английском и якутском) и в сознании их носителей.

Термины кровного родства представляют собой естественную структуру лексических единиц закрытого характера. Они объединяются в смысловую парадигму «родство» - все они имеют общий семантический признак, но, кроме общего, у терминов имеются и различающие их друг от друга отличительные семантические признаки.

В значениях слов закрепляются и передаются в межпоколенных связях общие и отличные черты в жизни народов, миропонимание, мироощущение

и мировоззрение народа, свой вариант образа мира. Кроме того, выявленные и описанные дифференциальные семантические признаки терминов родства могут быть интерпретированы как проявление лингвокультурной специфики языков, термины которых рассматриваются в настоящей работе.

Какое-либо значение, сема, языковая единица, или лексическая группировка, как полагает И. А. Стернин, может считаться языковым отражением национальной культуры только в том случае, если существование этого значения, семы, лексической единицы или группировки поддается лингвокультурной интерпретации и может быть объективно объяснено конкретными культурными причинами [Стернин 2011]. Если языковая единица или лексическая группировка бесспорно представляет национально-культурную специфику, она имеет лингвокультурную значимость. По определению Е. А. Маклаковой, лингвокультурная значимость – наличие у языковой единицы или лексической группировки национально-культурной специфики, то есть эксплицитно объясняемого культурными причинами национального своеобразия [Маклакова 2011].

В настоящее время в английском языке утвердилась система из 32 терминов родства: 1. Father, 2. Mother, 3. Grandfather, 4. Grandmother, 5. Great-grandfather, 6. Great-grandmother, 7. Uncle, 8. Aunt, 9. Granduncle (Great-uncle), 10. Grand aunt (Great-aunt), 11. Brother, 12. Sister, 13. (first) cousin, 14. Second Cousin, 15. First cousin once removed, 16. Second cousin once removed, 17. Son, 18. Daughter, 19. Nephew, 20. Niece, 21. Grandson, 22. Granddaughter, 23. Grandnephew, 24. Grandniece, 25. Great-grandson, 26. Great-granddaughter, 27. Parent, 28. Child, 29. Parents, 30. Children, 31. Grandchild, 32. Grandchildren.

Английские термины кровного родства иллюстрируют принципы терминологии эскимосского типа (по классификации Л. Г. Моргана): система терминов родства является линейной; в ней не делается различия между родственниками по отцовской и материнской линии (брат матери, как и брат отца будет обозначаться одним термином *uncle*, при обращении к сестре так матери, как и отца будет использоваться термин *aunt*); Счет родства – билинейный, различаются пол родственника, прямое и боковое родство. Братья и сестры родителей различаются только по полу (*uncle*, *aunt*), их дети называются одним термином (*cousin*).

Термины кровного родства разделяются семантическими признаками пола, возраста и бокового родства. Коренным значением слова каждого термина в системе, коренным значением парадигмы является слово «*blood relative*» – «A person who is related to another by birth rather than by marriage».

Первым аспектом является аспект пола: внутри него имеются два признака: «Мужской» («М») и «Женский» («Ж»). В рамках данной работы не рассматриваются термины свойства, поэтому аспект родства будет исключен. Далее следует рассмотреть аспект старшинства поколения, где различаются родство по нисходящей и восходящей линиям:

- П+3 – Третье восходящее поколение;
- П+2 – Второе восходящее поколение;
- П+1 – Первое восходящее поколение;
- П0 – Поколение ЭГО;
- П-1 – Первое нисходящее поколение;
- П-2 – Второе нисходящее поколение;
- П-3 – Третье нисходящее поколение.

Последним рассматриваемым аспектом является аспект линии родства, где родство по прямой линии будет отмечаться +Л, а по боковой – -Л.

Табл. 1

Термин родства	Корневое значение	Линия родства		Поколение						Пол		
		+Л	-Л	П+3	П+2	П+1	П0	П-1	П-2	П-3	М	Ж
Father	blood relation	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-
Mother	blood relation	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-
Grandfather	blood relation	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-
Grandmother	blood relation	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+
Uncle	blood relation	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-
Термин родства	Корневое значение	Линия родства		Поколение						Пол		
		+Л	-Л	П+3	П+2	П+1	П0	П-1	П-2	П-3	М	Ж
Aunt	blood relation	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+
Granduncle	blood relation	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-
Grandaunt	blood relation	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+
Brother	blood relation	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Sister	blood relation	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+

(first) cousin	blood relation	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Second cousin	blood relation	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-
First cousin o.r.	blood relation	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-
Second cousin o.r.	blood relation	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-
Son	blood relation	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
Daughter	blood relation	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
Nephew	blood relation	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-
Niece	blood relation	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+
Grandson	blood relation	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Granddaughter	blood relation	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
Grandnephew	blood relation	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Grandniece	blood relation	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+
Great-grandson	blood relation	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-
Great-granddaughter	blood relation	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+

Таким образом, все термины кровного родства в английском языке различаются по полу – родственники мужского пола называются иначе, чем родственники женского пола, кроме терминов (first) cousin (13), second cousin (14), first cousin once removed (15), second cousin once removed (16) и общих понятий, используемых для обозначения родственников, но не для обращения к ним parent (27), parents (29), child (28), children (30), grandchild (31) и grandchildren (32). Двенадцать терминов представляют родство по боковой линии – uncle (7), aunt (8), granduncle (great-uncle) (9), grandaunt (great-aunt) (10), (first) cousin (13), second cousin (14), first cousin once removed (15),

second cousin once removed (16), nephew (19), niece (20), grandnephew (great-nephew) (23), grandniece (great-niece) (24), остальные четырнадцать – родство по прямой. Существует как восходящее, так и нисходящее исчисление поколений – насчитывается до третьего восходящего и до третьего нисходящего поколения, в том числе четыре термина – brother (11), sister (12), (first) cousin (13) и second cousin (14) – используются при обращении к родственникам-представителям того же поколения, что и ЭГО.

Компонентный анализ семантических полей терминов кровного родства в английском языке выявляет наличие следующих дифференциальных семантических признаков: «старшинство поколения», «степень прямого / бокового родства» и «пол».

Вышеназванные дифференциальные признаки также позволяют построить этнокультурную модель семьи. В системе терминов кровного родства английского языка имеется одинаковое количество терминов, различающих родственников по полу, возрасту и прямому / боковому родству. Старшинство, определенно, имело и имеет огромное значение в жизни семьи; наличие терминов, обозначающих родственников до третьего восходящего и до третьего нисходящего поколений только подтверждает этот факт. Важно также различение прямых родственников от боковых, что, вероятнее всего, объясняется необходимостью разграничивать nuclear family от extended family. Братья и сестры, как младшие, так и старшие, не имеют разграничений, что наталкивает на мысль о небольшом количестве детей в семье. Братья и сестры и матери, и отца называются одинаково – с точки зрения ЭГО они представляются равноправными родственниками; а дети братьев и сестер матерей называются одним термином – пол, имеющий практически ключевое значение во всех других терминах, теряет свою силу, вероятнее всего, по той причине, что эти родственники (с точки зрения ЭГО) представляю одну и ту же категорию дальних родственников. Семья ЭГО представляется небольшой, а все члены в ней равноправны.

В якутском языке в настоящее время утвердилась следующая система из 24 терминов родства: 1. Аҕа, 2. Ийэ, 3. Эһэ, 4. Эбэ, 5. Хос-эһэ, 6. Хос-эбэ, 7. Убай, 8. Абаҕа, 9. Эдьий, 10. Балта, 11. Таай, 12. Бии, 13. Ини, 14. Аҕас, 15. Балыс, 16. Сурдьу, 17. Сиэн, 18. Хос-сиэн, 19. Сиэнчээр, 20. Сиэн-ини, 21. Сиэн-балыс, кроме того, при обращении к таковым могут быть использованы слова с более широкими значениями как 22. Оҕо (чаще всего используемый для обозначения любого ребенка в целом), 23. Уол (буквально – «мальчик») и 24. Кыыс («девочка»).

Систему терминов родства якутского языка сложно отнести к какому-либо существующему типу систем родства. Как в эскимосском типе, различаются поколение, пол родственника, прямое и боковое родство: различаются дед и отец, отец и эго, отец и брат отца, брат и сестра. Вместе с тем, имеют свое значение старшинство внутри одного поколения, пол родственника, через которое устанавливается родство, и даже пол ЭГО, что присуще Су-

данскому типу – наиболее сложной системе преимущественно дескриптивных терминов родства. Эта система предполагает особые названия для каждого родственника. Однако Суданская система также предполагает наличие терминов для обозначения кузенов различных степеней родства, принадлежащих различным наследственным линиям, чего не наблюдается в якутской системе терминов родства. Кроме того, одни и те же термины, могут использоваться для обозначения разных родственников, независимо от прямого или бокового родства или старшинства поколения (Эдьий (9) используется при обращении к родной старшей сестре, старшей двоюродной / троюродной сестре, сестре отца или матери, сестре бабушки или дедушки). Можно предположить, что, вероятно, на начальном этапе развития такой тип системы родства и его терминов имел место быть, но со временем термины потеряли значение и/или вышли из употребления за счет своей ненадобности.

Говорить о том, что система терминов кровного родства якутского языка может быть отнесена к типам Кроу и Омаха также является крайне затруднительным, т. к., несмотря на наличие как патрилинейного, так и матрилинейного счета родства, в якутской системе отсутствуют следующие признаки, определяющие вышеназванные типы: в обоих типах «мать» и «сестра матери» объединены одним термином, также как «отец» и «брат отца». «брат матери» и «сестра отца» обозначаются каждый своим особым термином; дети брата отца или сестры матери считаются родными братьями и сестрами, а дети сестры отца или брата матери – более далёкими родственниками.

Первым аспектом, как и в системе терминов кровного родства английского языка, является аспект пола: внутри него имеются два признака: «Мужской» («М») и «Женский» («Ж»). Также отдельно будет выделен признак пола ЭГО: «Мужской» («М») и «Женский» («Ж»).

Аспект старшинства поколения рассматривается как в восходящем, так и в нисходящем порядке. Кроме того, будут выделены старшинство внутри одного поколения:

- П+3 – Третье восходящее поколение;
- П+2 – Второе восходящее поколение;
- П+1 – Первое восходящее поколение;
- П 0 – Поколение ЭГО: + – старше ЭГО, - – младше ЭГО;
- П-1 – Первое нисходящее поколение;
- П-2 – Второе нисходящее поколение;
- П-3 – Третье нисходящее поколение;
- П-4 – Четвертое нисходящее поколение.

В аспект линии родства (где родство по прямой линии будет отмечаться +Л, а по боковой – -Л) будет также включен признак различия по патрилинейному/матрилинейному родству, который будет отмечаться как +Лп, -Лп и +Лм, -Лм.

Так как некоторые термины родства используются во многих значениях,

в таблице они будут фигурировать во всех своих значениях, имеющих отношение к кровному родству.

Табл. 2

Тер-мин родст-ва	Корен-ное значе-ние	Линия родства				Поколение								Пол		Пол ЭГО		
		+ лп	- лп	+ лм	- лм	П + 3	П + 2	П + 1	П0		П - 1	П - 2	П - 3	П - 4	м	ж	м	ж
									+	-								
Аба	Аймах	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Ийэ	Аймах	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Энэ	Аймах	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Эбэ	Аймах	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Хос-эһэ	Аймах	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Хос-эбэ	Аймах	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Убай	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Абаба	Аймах	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Эдьий	Аймах	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Балта	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-
Таай	Аймах	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+
Бии	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Ини	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-
Абас	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+
Балыс	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+
Сурдью	Аймах	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+
Сиэн	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+
Хос-сиэн	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
Сиэн-чэр	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Сиэн-ини	Аймах	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+

Сизн-балыс	Аймах	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+
Оҕо	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+
Оҕо	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+
Уол	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+
Кыыс	Аймах	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+

Таким образом большинство терминов родства в якутском языке различаются по полу; терминов кровного родства, обозначающих родственников мужского пола, одиннадцать: Аҕа (1), Эһэ (3), Хос-эһэ (5), Убай (7), Абаҕа (8), Таай (11), Бии (12), Ини (13), Сурдьу (16), Сизн-ини (20), Уол (23), в то время как термин, использующихся при обращении к родственникам женского пола всего девять: Ийэ (2), Эбэ (4), Хос-эбэ (6), Эдьий (9), Балта (10), Аҕас (14), Балыс (15), Сизн-балыс (21), Кыыс (24). Термины, обозначающих потомков ЭГО – родственников ЭГО по прямой нисходящей линии – не различают пола: термины Оҕо (22), Сизн (17), Хос-сизн (18) и Сизнчэр (19) могут использоваться для обозначения потомков как мужского, так и женского полов. Кроме того, в зависимости от пола ЭГО используются разные термины для обозначения тех же родственников: Бии (12), Ини (13), Эдьий (9), Балта (10) используются ЭГО-мужчиной, Убай (7), Сурдьу (16), Аҕас (14), Балыс (15) – ЭГО-женщиной. Два термина также имеют дифференциальный семантический признак патрилинейного / матрилинейного родства: братья отца, бабушки и дедушки по отцовской линии обозначается термином Абаҕа (8), братья матери, бабушки и дедушки по материнской линии обозначаются термином Таай (11). Существует как восходящее, так и нисходящее исчисление поколений, к чему также прибавляется старшинство внутри одного поколения. Всего четыре термина используются для обозначения для обозначения родственников по боковой линии: Абаҕа (8), Таай (11), Сизн-ини (20), Сизн-балыс (21), двенадцать – по прямой линии: Аҕа (1), Ийэ (2), Эһэ (3), Эбэ (4), Хос-эһэ (5), Хос-эбэ (6), Сизн (17), Хос-сизн (18), Сизнчэр (19), Оҕо (22), Уол (23), Кыыс (24). Остальные термины могут использоваться для обозначения родственников как по прямой, так и по боковой линиям: Убай (7), Эдьий (9), Балты (10), Бии (12), Ини (13), Аҕас (14), Балыс (15), Сурдьу (16).

Как и в системе терминов родства английского языка, в якутской системе термины кровного родства отличаются друг от друга по параметрам «старшинство поколения», «пол» и «степень родства». Однако якутская система является более разветвленной и дифференцированной, в ней имеются также значения «старшинство внутри одного поколения», «пол ЭГО» и «пол родственника, через которое устанавливается родство»; вместе с тем, большое количество терминов родства могут использоваться при обращении к

абсолютно разным родственникам в независимости от прямого или бокового родства, матрилинейного или патрилинейного счета.

Термины различаются по полу, однако имеются термины, которые могут быть использованы для обозначения родственников любого пола (в основном это касается терминов, используемых для обозначения потомства). Кроме того, использование тех или иных терминов основано на признаке пола ЭГО – ЭГО-мужчина называет и родственников и свойственников иначе, чем ЭГО-женщина. Наблюдается также признак пола свойственника, через которого устанавливается родство, а название некоторых родственников зависит от пола родителя – все перечисленное позволяет нам делать вывод, что пол в якутской семье играет куда большую роль, чем в англоязычной семье. Некоторые из причин (экзогамный запрет, распространяемый только на родственников по отцовской линии) устарели, однако изменения еще не были зафиксированы в системе терминов родства и свойства. Кроме исчисления поколений, в терминах кровного родства якутского языка обнаруживается значение старшинства, а многие термины могут быть использованы для обозначения сразу нескольких разных родственников. Как и в системе терминов родства английского языка, практически все термины родства и свойства, не включая термины, обозначающие потомство, различаются по полу. Различение прямых родственников от боковых представляется размытым, так как очень большое количество терминов могут быть использованы по отношению как тем, так и другим. Не имеется определенной терминологии для обозначения тех же представителей того же поколения, что и ЭГО – детей братьев и сестер отца или матери, имеющих те же названия, что и родные братья, и сестры – что, может быть обусловлено традицией многодетности.

Проведенная лингвокультурологическая интерпретация позволяет судить о том, что выделенные дифференциальные признаки демонстрируют сохранившие свою значимость в жизни социума отличительные черты, определяющие статус человека. Так, существование общих для систем терминов родства и свойства как английского, так и якутского языков признаков «старшинство поколения», «прямое / боковое родство» и «пол «обусловлено множеством исторических и социальных факторов.

Система терминов родства и свойства английского языка по сути представляет собой зеркальное отражение одной половины в другой (по отношению к ЭГО) – члены семьи являются равноправными, каждый термин представляет, скорее, наименование, присущее для «категории родственников», кроме того, количество терминов, обозначающих родственников мужского и женского пола одинаково.

Можно заключить, что в якутском языке присутствует более обширный набор дифференциальных семантических признаков для терминов родства, потому система родства может считаться более разветвленной, но вместе с тем отсутствуют специальные термины, обозначающие родственников нис-

ходящему поколению, и к тому же, большинство терминов могут употребляться при обращении к разным родственникам разных поколений вне зависимости от бокового или прямого родства, от отцовской или материнской линии.

Было определено, что английские термины кровного родства иллюстрируют принципы терминологии эскимосского типа: система терминов родства является линейной, в ней не делается различия между родственниками по отцовской и материнской линии, счет родства в ней билинейный, различаются пол родственника, прямое и боковое родство, а братья и сестры родителей различаются только по полу и их дети называются одним термином. Якутские же термины нельзя однозначно отнести к какому-либо типу.

Система терминов родства упрощается и, возможно, будет упрощаться и дальше, так как на современном этапе развития обнаруживается тенденция сближения систем терминов родства разных языков под влиянием развития общества и преобразованием модели семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маклакова Е.А. О понятии лингвокультурологической специфики значения слова / Е.А. Маклакова // Текст. Дискурс. Картина мира. – Вып. 7. – Воронеж: ВГУ, 2011. – С. 3-10.
2. Стернин И.А. О понятии лингвокультурной специфики языковых явлений / И.А. Стернин // Язык. Словесность. Культура. – М.: «АНАЛИТИКА РОДИС». – 2011. – №1. – С. 8-22.

LINGUOCULTURAL FEATURES OF ENGLISH AND YAKUT KINSHIP TERMINOLOGY SYSTEM

V.V. Migalkina

North-Eastern Federal University, Yakutsk

The study carries out componential analysis and linguocultural interpretation of the semantic organization of kinship terminology in the Russian and Yakut languages as the reflection of the ethnocultural family model.

Key words: *kinship terminology, terms of kinship, componential analysis, linguocultural interpretation.*

Об авторе:

МИГАЛКИНА Вероника Васильевна – магистрант кафедры английской филологии института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова, *e-mail:* grimmlig@hotmail.com

УДК 802.0.035

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАИМЕНОВАНИЙ ТКАНЕЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Т.С. Нифанова

Филиал Северного (Арктического) федерального университета
им. М.В. Ломоносова, Северодвинск

В статье устанавливается численный состав заимствованной и исконной лексики, б) определяются основные потоки заимствований, г) описывается характер заимствованной лексики, в) выявляются факторы, обусловившие заимствования, г) характеризуется степень ассимиляции заимствований в английском языке.

Ключевые слова: лингвокультурология, заимствование, исконная единица, общиндоевропейский слой, общегерманский слой, собственно английские единицы, ассимиляция.

Направление лингвистики, занимающееся изучением проявлений культуры народов, отразившихся и закрепившихся в их языке, называется лингвокультурологией. В настоящее время лингвокультурология развивается чрезвычайно активно, достаточно упомянуть исследования В.В. Воробьева, В.А. Масловой, С.Г. Тер-Минасовой, M. Guirdham, M. Hammer, V. Whorf и многих других ученых. Так, названия тканей разных языков в лингвистическом и этнолингвистическом аспектах изучали такие исследователи, как С.М. Глушецкая [Глушецкая 2010], Г.М. Ермоленко [Ермоленко 2008], Т.А. Новожилова [Новожилова 2005], Н.В. Пророкова и Н.К. Иванова [Пророкова 2006]. Однако работ, посвященных изучению названий тканей, встречающихся в английском языке нет.

Материалом нашего исследования послужили 206 наименований тканей, извлеченных методом сплошной выборки из нескольких авторитетных и одновременно доступных словарей [Большой глоссарий по антропологии [http](http://); Online Etymology Dictionary [http](http://); Reverso Dictionary [http](http://)]. Критерием включения единицы в исследуемый корпус явилось наличие в ее толковании семантических компонентов 'cloth', 'fabric', 'material', 'fibres', 'wool', 'thread', 'wool + cloth', 'lace', 'brocade'.

Особенность словарного состава английского языка состоит в том, что в нем содержится до 70% слов, заимствованных из других языков и только около 30% исконных слов [Шепелева 2007: 179]. Исконно английскими называются единицы, не заимствованные из других языков, они ведут свою историю с древнеанглийского языка [Антрушина 2008: 52]. В исследуемой картотеке к исконно английским относятся 29 единиц (27%). Например: *cheesecloth* – 'a type of loose cotton cloth used especially for making shirts' [OALD 2006: 253]; *tweed* – 'a type of thick rough cloth made of wool that has small spots of different coloured thread in it' [там же: 1653].

Исконно английская лексика представлена тремя слоями единиц: 1) слой

слов общеиндоевропейского происхождения, 2) слой единиц общегерманского происхождения, 3) слой собственно английских слов [Бабич 2010: 40]. К единицам общеиндоевропейского происхождения относятся такие лексемы, которые имеют соответствия за пределами германской группы языков, восходя к индоевропейскому пласту лексики [там же]. В исследовательскую картотеку входят 9 подобных лексем или 31% от общего числа исконно английской лексики. Например: *camel* – ‘a type of thick soft pale brown cloth made from camel’s hair or a mixture of camel’s hair and wool, used especially for making coats’ [OALD 2005: 213]; *felt* – ‘a type of soft thick cloth made from wool or hair that has been pressed tightly together’ [там же: 565]; *leatherette* – ‘an artificial material that looks and feels like leather’ [там же: 875].

Единицы общегерманского происхождения включают слова, восходящие к общегерманскому источнику. Они не обнаруживают соответствий за пределами германской ветви индоевропейской семьи языков, хотя и встречаются во всех или почти во всех германских языках [Бабич 2010: 40]. Среди наименований тканей единиц общегерманского происхождения меньше, чем лексем общеиндоевропейского происхождения – 4 ЛЕ или 14%. Например: *gossamer* – ‘any very light delicate material’ [OALD 2005: 671]; *lace* – ‘a delicate material made from threads of cotton, silk, etc. that are twisted into a pattern of holes’ [там же: 858]; *linen* – ‘a type of cloth made from flax, used to make high quality clothes, sheets, etc.’ [там же: 895].

К собственно английским относятся слова, представляющие собой собственно английскую комбинацию различных по происхождению морфем. Каждая из морфем в таких словах имеет параллели в ряде родственных языков, но их комбинация за пределами английского языка не встречается [Елисеева 2003: 41]. В анализируемую картотеку входят 16 ЛЕ или 55 % собственно английских слов. Например: *corduroy* – ‘a type of strong soft cotton cloth with a pattern of raised parallel lines on it, used for making clothes’ [OALD 2005: 340]; *damask* – ‘a type of thick cloth, usually made from silk or linen, with a pattern that is visible on both sides’ [там же: 383]; *georgette* – ‘a type of thin silk or cotton cloth, used for making clothes’ [там же: 648].

Достаточно солидный корпус исконно английских названий тканей объясняется тем, что обозначаемые этими словами ткани являются традиционным продуктом английского семейного производства. Ткацкое ремесло развилось и окрепло в Англии уже в англосаксонский период и в XI веке, благодаря быстрому росту городов, стало важным фактором в экономической жизни англичан. Одним из ведущих отраслей Англии было животноводство, особенно овцеводство, что и обусловило развитие ткачества на Британских островах. Суконное производство являлось основной отраслью промышленности не только в городах, но и в деревнях и небольших местечках. В различных графствах Англии создавались местные промышленные центры, каждый из которых специализировался на выработке определенного типа шерстяных и суконных тканей. Широкие и тонкие сукна производились

на юго-западе и в центре Англии в Уилтшире, Сомерсетшире Глостершире и Оксфордшире. На востоке Англии, в Норфолке, Сеффолке, Эссексе и Кенте вырабатывались камвольные ткани, бумазья, а также каразья и байка [Амосова 1956: 41]. В северных графствах Йоркшира и Ланкашира производились грубые шерстяные ткани [там же]. Шерстяное и текстильное ремесло развивалось в городах и деревенских селениях. Прядением и ткачеством занимались жители деревень как для своего потребления, так и для сбыта на рынке. Цеховые ремесленники городов вырабатывали сукно, которое проходило в процессе своего изготовления много стадий в цехах прядильщиков, ткачей, сукновалов и красильщиков [там же].

Расширение производства и появление станков в Англии способствовало появлению новых тканей. Например, в XVII-XVIII веках в английском языке появляются следующие названия тканей: *cheesecloth* – ‘a type of loose cotton cloth used especially for making shirts’ [OALD 2005: 253]; *jersey* – ‘a type of soft fine knitted cloth used for making clothes’ [там же: 829]; *oxford* – ‘a type of heavy cotton cloth used mainly for making shirts’ [там же: 1086].

Дальнейшее совершенствование производства и появление еще более сложных станков привело к появлению в стране в XIX – XX веках таких новых видов тканей, как: *tweed* – ‘a type of thick rough cloth made of wool that has small spots of different coloured thread in it’ [там же: 1653]; *leatherette* – ‘an artificial material that looks and feels like leather’ [там же: 875]; *georgette* – ‘a type of thin silk or cotton cloth, used for making clothes’ [там же: 648].

Кроме исконной лексики в корпус исследуемых единиц входят заимствования – 72 ЛЕ или 68%. К заимствованиям относятся слова, вошедшие в английский язык из любого другого языка и в той или иной мере ассимилировавшиеся в нем [Антрушина 2008: 45].

Этимологический анализ показал, что заимствованные наименования тканей в английском языке происходят из разных языков:

– из французского языка пришли 49 ЛЕ или 68%. Например: *grosgrain* – ‘a heavy, corded ribbon or cloth of silk or rayon’ [OALD 2005: 102]; *faille* – ‘a soft, transversely ribbed fabric of silk, rayon, or lightweight taffeta’ [там же: 1661]; *bombazine* – ‘a twill fabric constructed of a silk or rayon warp and worsted filling, often dyed black for mourning wear’ [там же: 161]. Начиная с Нормандского завоевания 1066 года французские заимствования вливаются в английский язык мощным потоком [Бабич 2010: 42]. В XII – XVI веках галлицизмы приходят в английский язык в связи с распространением французской моды, появляется много новых наименований тканей [там же]. Например: *velvet* – ‘a type of cloth made from silk, cotton or nylon, with a thick soft surface’ [OALD 2005: 1696]; *taffeta* – ‘a type of stiff shiny cloth made from silk or a similar material, used especially for making dresses’ [там же: 1561]; *fur* – ‘an artificial material that looks and feels like fur’ [там же: 632].

Тесные связи Франции и Великобритании, обусловленные пограничным расположением двух стран, а также родственными связями королевских до-

мов и знатных вельмож, привели к распространению галломании на территории Великобритании, что нашло отражение и в языке. Семнадцатый и последующие века отмечены появлением в английском языке таких наименований тканей, как, например: *voile* – ‘a type of cloth made of cotton, wool or silk that is almost transparent, used for making clothes’ [OALD 2005: 1708]; *suede* – ‘soft leather with a surface like velvet on one side, used especially for making clothes and shoes’ [там же: 1534]; *tulle* – ‘a type of soft fine cloth made of silk, nylon, etc. and full of very small holes, used especially for making veils and dresses’ [там же: 1648];

– из испанского языка пришли 4 ЛЕ или 5,5%. Например: *alpaca* – ‘a type of soft wool or cloth made from the hair of the alpaca, used especially for making expensive clothes’ [там же: 42]; *brocade* – ‘a type of thick heavy cloth with a raised pattern made especially from gold or silver silk thread’ [там же: 188]; *gabardine* – ‘a strong material used especially for making raincoats’ [там же: 635]. Приток испанских заимствований, включая и названия тканей, в английский язык был особенно велик в XVI-XVII веках, когда, с одной стороны, Англия и Испания оспаривают первенство друг друга на внешнеполитической арене, осваивают территории недавно открытой Америки, а с другой стороны, в самом расцвете находится испанская литература, вводящая в обиход остальной Европы испанские реалии [Елисева 2003: 40], включая и ткани;

– отдельные единицы были заимствованы из немецкого языка (4 ЛЕ или 5,5 %). Например: *buckram* – ‘a type of stiff cloth made especially from cotton or linen, used in the past for covering books and for making clothes stiffer’ [OALD 2005: 193]; *crimplene* – ‘an artificial material used for making clothes, that does not get lines on it when it is folded or crushed’ [там же: 363]; *loden* – ‘a type of thick cloth, made of wool and usually green in colour, that does not absorb water and is used for coats, jackets, etc.’ [там же: 904]; *hessian* – ‘a type of strong rough brown cloth, used especially for making sacks’ [там же: 730]. В XVI веке в Англии начинается активная разработка рудных месторождений, развивается металлургия. Германия в то время была передовой страной горного дела и металлургической промышленности. Из Германии в Англию прибывает множество специалистов. В результате непосредственного общения англичан с носителями немецкого языка, происходило устное заимствование немецких слов. К ним относятся заимствования из области горнорудной промышленности, военного дела и торговли, включая и торговлю тканями [Амосова 1956: 147];

– из языка хинди в английский язык были заимствованы 3 единицы или 4%. Например: *cashmere* – ‘fine soft wool made from the long hair of a type of goat, used especially for making expensive clothes’ [OALD 2005: 229]; *calico* – ‘1. a type of heavy cotton cloth that is usually plain white, 2. a type of rough cotton cloth that has a pattern printed on it’ [там же: 211]; *tussah* – ‘a tan silk from India’ [там же: 1652].

Массовый приток индийских слов в английский язык относится к XVII веку, в самом начале которого была организована Ост-Индийская компания, положившая начало деловой активности Великобритании в Индии. Заимствования из языков Индии относятся к общественному укладу, обычаям, реалиям индийской материальной культуры, включая и экзотические для английского общества ткани.

Имеются также отдельные заимствования из языков Уэльса, а также единицы русского, латинского, бенгальского, китайского, шотландского, греческого, турецкого, португальского и фламандского происхождения. Например: *astrakhan* – ‘a type of black tightly-curved cloth made from the wool of a particular type of young sheep, used especially for making coats and hats; a type of cloth that is made to look like this’ [OALD 2005: 81]; *jute* – ‘fibres (= thin threads) from a plant, also called jute, used for making rope and rough cloth’ [там же: 840]; *plaid* – ‘a type of thick cloth with a pattern of lines and squares of different colours and widths, especially a tartan pattern’ [там же: 1149]; *silk* – ‘a type of fine smooth cloth made from silk thread’ [там же: 1421]; *angora* – ‘a type of soft wool or cloth made from the hair of the angora goat or rabbit’ [там же: 51]; *cambric* – ‘a type of thin white cloth made from cotton or linen’ [там же: 213]; *pongee* – ‘1. silk of a slightly uneven weave made from filaments of wild silk woven in natural tan color. 2. a cotton or rayon fabric imitating it’ [там же: 1168]; *viscose* – ‘a chemical used to make fibres which are used to make clothes, etc.’ [там же: 1705]; *acrylic* – ‘a type of fibre produced by chemical processes, used to make clothes, etc.’ [там же: 13]; *acetate* – ‘a chemical made from cellulose, used to make fibres which can be used to make clothes, etc.’ [там же: 11] и другие.

Колонизационные процессы в Азии XIX века принесли в английский язык много китайских слов, среди которых были и названия тканей [Бабич 2010: 49].

Голландия, ее Фламандская часть, уже с давних пор имела деловые и культурные связи с Англией. В XVI веке после освобождения Голландии от феодальной Испании и установления в стране буржуазной республики, стала развиваться торговля с близлежащими государствами, включая и Англию. Это способствовало знакомству английского общества с новыми видами тканей и благоприятствовало появлению в английском языке их обозначений.

Заимствования из португальского языка почти всецело связаны с торговыми отношениями, возникшими в результате географических открытий. В результате дальних экспедиций вместе с новыми экзотическими тканями были заимствованы и слова, обозначающие эти реалии [там же].

В 1579 году Англия установила дружественные отношения с Турцией. В Турцию направилось большое количество английских торговцев, там были созданы английские торговые колонии и построены англиканские церкви. Англичане, оказавшиеся в Турции, познакомились и с материальной культу-

рой страны, неотъемлемую часть которой всегда составляли ткани [Бабич 2010: 45 – 46].

Лексические заимствования из русского языка впервые появляются в английском языке в XVI веке в связи с развитием политических и торговых сношений между Россией и Англией [Амосова 1956: 146]. Так, в 1554 году в Англии в целях налаживания и расширения торговли с Россией была создана так называемая «Московская компания». Кроме того, известно, что между Иваном Грозным и английской королевой Елизаветой в течение ряда лет велась оживленная дипломатическая переписка [там же]. Возросший интерес к России и русскому языку проявился в выходе в свет «Русской грамматики» Генри Уильяма Лудольфа и ряда географических и этнографических описаний Московской Руси, авторами которых были такие путешественники, как Уиллоуби, Дженкинсон, Идеи, Кук [там же]. На страницах подобных описаний и воспоминаний о путешествиях по России и встречались ранние руссизмы, которые в основном отражали специфические черты русской природы, государственного устройства, общественных отношений, денежной системы, а также материальной культуры [там же], частью которой являлись и ткани с их названиями.

У пяти единиц картотеки происхождение проследить не удастся: *lurex* – ‘a type of thin metal thread; a cloth containing this thread, used for making clothes’ [OALD 2005: 919]; *lycra* – ‘an artificial material that stretches, used for making clothes that fit close to the body’ [там же: 920]; *microfiber* – ‘a very light and warm artificial material that is used especially for making coats and jackets’ [там же: 965]; *barathea* – ‘a closely woven fabric of silk, rayon, cotton, or wool, having a pebbled surface’ [там же: 109]; *scrim* – ‘a cotton or linen fabric of open weave used for bunting, curtains, etc’ [там же: 1363].

Таким образом, этимологический состав наименований тканей современного английского языка отличается пестротой.

Любой язык, включая и английский, заимствуя иноязычные слова, не оставляет их неизменными. Эти слова постепенно преобразуются в соответствии с графическими, фонетическими, грамматическими и лексическими закономерностями принимающего языка, приводятся в соответствие с его системой, то есть подвергаются ассимиляции. Под ассимиляцией понимается процесс усвоения, или освоения, заимствованной единицы системой принимающего языка [Чекалина 1998: 102]. Усвоенное заимствование «перестает ощущаться как чужеродное и находит свое место в речевом узусе носителей заимствующего языка» [там же: 102]. В результате ассимиляции заимствования теряют свой иноязычный характер, перестают выделяться на общем фоне английской лексики, становятся ее неотъемлемой частью.

В картотеке заимствованных слов полной графической ассимиляции подверглись 47 лексических единиц или 65% иноязычных слов. Полностью графически ассимилированными являются единицы бенгальского, китайского, хинди и греческого происхождения, то есть слова тех языков, письмен-

ность которых основана не на латинице. Например: *cashmere* – ‘*fine soft wool made from the long hair of a type of goat, used especially for making expensive clothes*’ [OALD 2005: 229]; *silk* – ‘*a type of fine smooth cloth made from silk thread*’ [там же: 1421].

При полной графической ассимиляции в заимствованиях происходит:

- а) замена графемы *k* на графему *c*: *kalyko* → *calico*, *kamerijk* → *cambric*;
- б) отпадение окончаний: *viscosus* → *viscose*, *mousseline* → *muslin*, *tafet-tas* → *taffeta*;
- в) замена начальных корневых согласных: *gwanen* → *flannel*, *flannelette*;
- г) удвоение согласных: *coton* → *cotton*;
- д) трансформация графемы *c* в диграф *ck*: *floc* → *flock*;
- е) замена диграфа *gn* на графему *n*: *fustaigne* → *fustian*.

Частичной графической ассимиляции подверглись заимствования немецкого происхождения (4 лексические единицы или 5,5%). Попав в английский язык, они стали писаться со строчных букв, хотя, в целом, и сохранили свое оригинальное написание. Например: *loden*, *crimplene*.

Вместе с тем в корпусе исследуемых единиц имеются графически не ассимилированные галлицизмы и испанизмы, которые сохраняют оригинальное написание (21 слово или 29,5%). Например: *bouclé*, *crêpe*, *alpaca*, *matelassé*.

Как только то или иное иноязычное слово заимствуется, его звуковой облик подвергается изменениям и подчиняется закономерностям звукового строя английского языка [Чекалина 1998: 102].

Полной фонетической ассимиляции подверглись 53 единицы или 74% лексем. Фонетическая ассимиляция заимствований шла в следующих направлениях:

- а) изменение места ударения в слове. Например: *Taffe'ta* → *'Taffeta*, *sa'tin* → *'satin*, *co'ton* → *'cotton*;
- б) уподобление произношения гласных фонем произносительным нормам английского языка: *gabardine*, *brocade*, *muslin*.

Среди изучаемых заимствований имеются такие, которые подверглись неполной фонетической ассимиляции (13 слов или 18%). Об этом свидетельствует сохранение ими особенностей произношения некоторых звуков, свойственных языкам – донорам. Например: *baize*, *plaid*, *voile*, *chenille*, *chiffon*.

В корпусе исследуемых единиц имеются и неассимилированные фонетически названия тканей; все они являются галлицизмами (6 слов или 8%). Например: *voile*, *suede*, *moire*, *chamois* и др.

Процесс грамматической ассимиляции заимствований выражается в их подчинении грамматическому строю английского языка. Полностью грамматически ассимилированные заимствования характеризуются, во-первых, утратой категории рода, во-вторых, образованием формы множественного числа с помощью суффикса *-s*, в-третьих, употреблением в *Common* и

Possessive case [Лубенская 1972: 12].

Все рассматриваемые заимствования утратили свойственную языкам-этимонам категорию рода.

Все иноязычные названия тканей в английском языке не образуют форму множественного числа, так как являются существительными, обозначающими вещество, что является грамматически правильным в английском языке [там же]. Например: *merino, poplin, polyester, lawn, jute*.

Ни одно из заимствований не употребляется в Possessive case, что также является проявлением грамматической ассимиляции: по правилам английского языка неодушевленные существительные не могут употребляться в Possessive case [там же]

В ходе ассимиляции у заимствований – названий тканей были отброшены артикли, свойственные французскому, греческому, латинскому, немецкому и испанскому языкам.

Слово, попав в чужую языковую среду, теряет связь со словами родного языка и в своем дальнейшем развитии подчиняется лексическим закономерностям заимствованного языка. Это выражается в том, что слово постепенно становится все более употребительным в данном языке, оно приобретает способность к словообразованию, развивает многозначность, свободно сочетается со словами исконной лексики и входит в состав фразеологических единиц [Зыкова 2006: 105].

Исходя из этого, выделяются следующие признаки лексической ассимиляции заимствованных слов:

- 1) словообразовательная продуктивность заимствованных слов в заимствующем языке;
- 2) способность заимствованного слова к образованию составных наименований в системе заимствующего языка;
- 3) сочетаемость заимствований со словами принимающего языка и их способность входить во фразеологические единицы [там же].

Анализ заимствований по первому и второму параметру показал, что заимствования – названия тканей являются полностью лексически не ассимилированными.

Среди заимствованной лексики имеются единицы, характеризующиеся фразеологической активностью. Наибольшей фразеологической активностью обладает слово *velvet*, которое входит в состав 4 ФЕ. Например: *an iron fist in a velvet glove – someone who appears soft on the outside, but underneath is very hard* [OALD 2005]; *soft as velvet – very soft and smooth to the touch* [там же].

Чуть ниже фразеологическая активность существительного *silk*, встречающегося в составе 3 ФЕ. Например: *soft as silk – very soft and smooth to the touch; fine as silk – very smooth like a silk* [там же].

Заимствование *fur* фиксируется в 2 ФЕ. Например: *the fur is flying – cause a bad argument* [OALD 2005]; *fur and feather – game mammals and birds* [там же].

же].

Фразеологически активным также является заимствование *canvas*: *under canvas – moved or propelled by sails* [там же]; *merino*: *the pure merino – an affluent and socially prominent person* [там же]; *plaid*: *shepherd's plaid – a kind of woolen cloth of a checkered black and white pattern* [там же]; *satin*: *smooth as satin – lacking roughness of surface* [там же].

Сопоставление лексики по параметрам лексической ассимиляции показывает, что большая ее часть (59 ЛЕ или 82%) относится к неассимилированным единицам. В картотеке фиксируются также 13 ЛЕ или 18 % частично ассимилированных слов.

Степень ассимиляции заимствований зависит от определенных факторов, которые либо облегчают, либо затрудняют ее [Витюховская 2010].

Языковым фактором, способствующим ассимиляции заимствованных названий тканей в английском языке, является принадлежность языков – доноров (немецкого, французского и латинского) к германской или романской группе индоевропейских языков.

К экстралингвистическим факторам, облегчающим ассимиляцию, относятся следующие факторы:

1. Теснейшее многовековое взаимодействие английского и других народов, в частности, французского, немецкого и фламандского во всех сферах жизни, включая и изготовление тканей. Вместе с тканями иностранного производства в английский язык заимствовались и их названия, которые постепенно ассимилировались в нем.

2. Проникновение иноязычных названий тканей в английский язык устным путем во времена завоевания Англии Римской империей. Поскольку заимствования обозначали понятия, связанные с одной из главных сфер жизни любого народа – с одеждой, это обусловило вхождение многих из них в основной словарный фонд английского языка.

3. Продолжительность функционирования заимствований в английском языке. Так, слова латинского, греческого и французского происхождения, попавшие в английский язык во времена завоеваний Англии, имеют большую степень ассимиляции, чем заимствования более поздних периодов.

Внутриязыковым фактором, затрудняющим ассимиляцию иностранных названий тканей в английском языке, относится такой фактор, как принадлежность заимствований к другим, нежели английский язык, языковым семьям и / или группам языков, то есть структурно-типологические различия между английским языком и языками, из которых слова были заимствованы: хинди, фламандский, французский.

Экстралингвистическими факторами, затрудняющими ассимиляцию заимствований в английском языке, являются следующие факторы:

1. Кратковременность функционирования части заимствований в английском языке. Заимствования, вошедшие в английский язык относительно недавно, уподобляются произносительным, графическим и грамматическим

нормам английского языка медленнее.

2. Проникновение заимствований – названий тканей в английский язык книжным путем. У заимствований, проникших в принимающий язык книжным путем, графический и звуковой образ остается в памяти большого количества людей неизменным, что до некоторой степени обуславливает сохранение их произношения и написания [Витюховская 2010].

3. Галломания, свойственная европейским государствам, включая и Великобританию, во многих сферах жизни. У галлицизмов сознательно подчеркивались необычное, французское, звучание и несвойственные английскому языку грамматические формы [там же].

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в курсе лекций по лексикологии и фразеологии английского языка, по страноведению и лингвострановедению, на практических занятиях по английскому языку в вузе и школе, а также при составлении словарей, включающих лексику текстильного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка / Н. Н. Амосова. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. - 218 с.; 20 см. - (Б-ка филолога).
2. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. –М.: Дрофа, 2008. – 122 с.
3. Бабич Г.Н. Лексикология английского языка / Г.Н. Бабич. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 2009. – 178 с.
4. Витюховская Я. Заимствования в английском языке [Электронный ресурс] / Я. Витюховская. – Пермь, 2000.– URL: <http://referats.qip.ru/referats>.
5. Глушецкая С.М. Диахроническая полисемия названий одежды в немецком языке: лингвокультурологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / С.М. Глушецкая; Белгородский гос. ун-т. – Белгород [б.и.], 2010. – 23 с. – На правах рукоп.
6. Елисеева В.В. Лексикология английского языка / В. В. Елисеева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003 – 132 с.
7. Ермоленко Г.М. Лингвокультурема тематической группы «Одежда» (составительский анализ на материале английского и русского языков): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Г.М. Ермоленко; Пятигорск. гос. лингв. ун-т – Пятигорск [б.и.], 2009 – 181 с.
8. Зыкова И.В. Практический курс английской лексикологии = A practical Course in English Lexicology. Уч. пособие / И.В. Зыкова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 288 с.
9. Новожилова Т.А. Номинация современных коммерческих предприятий: На материале русского, английского и немецкого языков: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Т.А. Новожилова; Ростовский гос. ун-т. – Ростов н/Д. [б.и.], 2005. – 177 с. – На правах рукоп.
10. Пророкова Н.В. Концепт «Одежда» в русской и английской концептосферах: опыт изучения [Электронный ресурс] / Н.В. Пророкова, Н.К.Иванова. – URL: <http://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2009/vgf-2009-04-262.pdf>.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

11. Большой глоссарий по антропологии. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn--p1ai/>
12. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.etymonline.com>.
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary, the 7th edition. – Oxford, 2005 (OALD).
14. Reverso Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://dictionary.reverso.net/>

**ETYMOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE NAMES OF CLOTHES
IN MODERN ENGLISH**

T.S. Nifanova

Severodvinsk branch of the Northern (Arctic) Federal University named after
M.V. Lomonosov, Severodvinsk

The number of borrowed and native units among the names of clothes in Modern English is determined; the main flows of borrowed vocabulary are studied; the principal particularities of the loans are described; factors influencing the process of borrowing are shown; the level of assimilation of borrowed units in English is determined.

Key words: *borrowing, native unit, Indo-European layer, Common Germanic layer, English proper unit, assimilation, non-assimilated units.*

Об авторе:

НИФАНОВА Татьяна Сергеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова в г. Северодвинске, *e-mail*: nifanova55@mail.ru

УДК 81'1

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯКУТСКОГО (САХА), РУССКОГО И
АНГЛИЙСКОГО РЕЧЕВЫХ ЭТИКЕТОВ**

Л.В. Прокопьева, Н.В. Поисеева

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

В статье рассматриваются некоторые особенности якутского (саха), русского и английского речевых этикетов. Приводятся наиболее употребляемые формулы приветствий, прощания, просьбы, извинений.

Ключевые слова: *речевой этикет, приветствие, прощание, извинение, культура.*

Национальные особенности общения воплощаются в речевом этикете. Как известно, этикет любого народа является своеобразным этнокультурным феноменом, сложившимся на протяжении многих веков.

Каждый народ имеет свои специфические особенности этикета, в той или иной степени отличные от этикета других народов и, благодаря этому, являющиеся специфическими этническими маркерами их носителей.

Приветствие – один из самых важных знаков речевого этикета. С его помощью устанавливается контакт, определяются отношения между людьми. Поэтому не владеть формулами приветствия – это значит быть всем чужим, не уметь общаться. С приветствия начинается общение. Именно с формул приветствия нередко начинают изучение и описание языка. Они играют большую роль в нашем общении. Здороваясь со знакомыми, мы подтверждаем своё знакомство и выражаем желание продолжать его. Нас беспокоит, когда хороший знакомый, проходя мимо, только слегка кивает головой или вовсе не замечает нас. Ведь перестать здороваться означает прервать добрые отношения, прекратить знакомство. И наоборот: здороваясь с человеком, с которым мы раньше не общались, мы выражаем доброжелательное к нему отношение и намерение вступить в контакт. Поэтому, входя в учреждение, сначала здороваются и только потом начинают излагать своё дело. У многих народов выбор приветствия зависит не только от возраста, пола и степени близости общающихся. На него влияет и другое: время суток, например, и особенно то, кем является приветствуемый и чем он занят в данный момент. Вежливый человек должен не просто ответить на приветствие, но использовать в ответе специальную для каждого случая этикетную формулу.

Анализ языковых средств обслуживающих речевую реализацию формул приветствия показывает их значительные различия в русском, английском и якутском (саха) речевом этикете.

Так, в русском речевом этикете оформление приветствия предстает в виде единичного речевого слова «здравствуй». В якутском (саха) же речевом этикете приветствие представляет собою более пространное высказывание.

Основной, нейтрально-вежливой единицей приветствия в якутском (саха) языке является *кэпсиэ*, обозначающая императивное пожелание повествования, и его семантические синонимы *сэһэргээ*, *сэһэннээ* – рассказывай.

В речевом этикете саха в функции нейтрально-вежливого приветствия прочно закрепилось фонетизированное заимствованное из русского языка слово *дорообо* – здорово, в значении здравствуй.

Аналогичные русским формулам *Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!* и английским *Good morning! Good afternoon! Good evening!* приветствия *Үтүө сарсыарданан! Үтүө күнүнэн! Үтүө киэһэнэн!* подчеркнуто вежливые, официальные и их употребление ограничено временем. Они часто применяются в речи дикторов радио и ТВ в момент начала и окончания передачи.

Можно считать вышедшими из активного употребления исконно якутские приветствия типа *нөрүөн-нөргүй* – *be well, prosper, long live* (желаяо

здоровствуй, здравия желаю), *эбэрдэ* идентичное современному *Hi! Hey!* (привет).

Hi! Hello! – Бирибиэт! Эбэрдэ! – Привет!

Это простое, ходовое и повседневное и наиболее употребительное выражение. Якутский вариант – от русского *привет*. Русский язык вошел прочно в повседневный обиход якутов, и молодые, и среднего возраста люди предпочитают приветствовать друг друга коротким и понятным всем словом *привет*. Но с людьми старшего поколения такое приветствие неуместно и будет звучать фамильярно. Старших приветствуют более официальным *Дорообо!*, которое вошло в якутскую речь от русского слова *Здорово!* в качестве приветствия.

Hey! – Бирибиэт! – используется только в общении с хорошо знакомыми людьми.

What's up? – Туох сонуннааххын? Хайдах олордун?

Английское выражение – разговорное, модное, по форме выглядит вопросом, отвечать на который не надо. Якутское выражение неофициальное, разговорное. Дословно переводится *Какие новости? Как дела?*

How's it going? – Туох сонуннааххын? Хайдах олордун?

How's it going? выглядит как вопрос, но порой вопросом не является. Так можно ответить кому-то на его *Hello*, даже если просто идёте мимо и не собираетесь ждать ответа.

How do you do? Дорообо(лоруН)!

Выражение *How do you do?* не переводится дословно и является приветствием, которое является признаком вежливости и этикета во время первого знакомства или деловой встречи. В неофициальном общении такое приветствие используют разве что пожилые люди, которые воспитывались во времена более широкого распространения этой фразы.

Самые простые приветствия относятся ко времени суток:

Good morning – Үтүө сарсыарданан! Доброе утро!

Так говорят, когда утром в первый раз видят человека. Это любезно, но несколько официально.

Good afternoon/Good evening – Үтүө күнүнэн/Үтүө киэһэнэн! – Добрый день!/Добрый вечер!

Это звучит более официально, чем *Good morning*. *Good afternoon* можно сказать малознакомому клиенту или аудитории, когда начинаете речь или лекцию.

Каждая страна имеет свои национальные традиции, свои правила поведения в обществе. Эти правила и традиции развивались и формировались на протяжении тысячелетий и развития нации. Правила вежливости каждого народа – это сложное сочетание национальных традиций, обычаев и международного этикета.

В английской лингвокультуре неприличным считается обращаться к не-

знакомым людям, пока вы им не представлены. При приветствии и обращении принято использовать дворянские титулы, даже в кругу близких знакомых. Частое явление в английском языке - это употребление *sir, miss, madam* или *Miss, Ms, Mrs, Mr, Lady + фамилия*, так, в основном, обращаются к уважаемым людям.

В русском языке (а якуты переняли русский речевой этикет) мы обращаемся к незнакомым людям *Извините, пожалуйста, Вы не подскажете* и т.д. А если нам нужно обратиться к людям старше нас по должности или возрасту, мы употребляем только имя и отчество. Очень редки в употреблении такие обращения, как *господин, гражданин*.

Русские (особенно мужчины) часто используют рукопожатия для приветствий. Этим они выражают свою открытость, готовность к контакту, а также отдавая дань уважения тому, с кем ты здороваешься. Англичане в отличие от русских, очень редко подают друг другу руку при встрече (ограничиваются легким кивком головы вперед) и практически никогда не делают этого при прощании.

Английские дамы могут чмокнуть друг друга в щеку или даже в обе, но и в этом случае желательно целовать «мимо» – то есть вы делаете вид, что целуете свою приятельницу, чмокнув губами в воздухе примерно в районе ее уха. Мужчины также иногда могут, приветствуя даму, поцеловать ее в щеку. Но только в одну. Крепкие объятия при встрече тоже не желательны, этим вы можете настроить собеседника против себя. Также не принято при встрече целовать дамам руку.

В России же все наоборот. Объятия или дружеский поцелуй в щеку, вероятнее всего обрадует и поднимет настроение вашему приятелю. А если кавалер поцелует руку даме, то она сочтет это очень любезным. У молодых людей сейчас в моде обниматься, целоваться при встрече, особенно у девушек – они целуют подруг, приятельниц.

При приветствии на улице в Англии не следует произносить какие-либо восклицания типа русских *алло, эй, брат* и т. д. Также нельзя кричать, шумно и несдержанно выражать свои эмоции, размахивать шляпой. Если же знакомый приближается к вам, стоит подождать, когда он подойдет как можно ближе, и только потом поздороваться с ним. Громко кричать ему через всю улицу просто недопустимо.

В Англии, если ваш знакомый идет со спутником, то вам следует поздороваться с ними обоими. Если же вы идете со спутником, и он поприветствовал незнакомого человека, то вам также надо поздороваться с ним. Если ваш знакомый стоит в группе людей, то вы должны поприветствовать сразу всех. По русскому этикету в таких ситуациях следует поступать таким же образом.

В Англии младший не должен первым здороваться со старшим (старшим по возрасту, со старшим по общественному положению). Старший может поздороваться с младшим первым, но может этого и не сделать и тогда в

этом нет ничего обидного, так как причин, по которым старший не здоровается, может быть много. В России не имеет значения, кто поздоровадается первым: старший или младший. Но чаще всего, если младший не здоровается, то это будет выглядеть очень грубо и сочтется, как неуважение к старшему.

В английском языке существует некая сдержанность, вежливость, шепетильность и аккуратность общения. Они не слишком открыты для собеседника, хотя очень вежливы и внимательны к нему.

Но при разговоре с англичанами не следует теряться при выборе правильного приветствия. Британцы, конечно очень шепетильный народ, но если даже вы скажете банальное *Hello* с правильной интонацией, то на Вас не обидятся и не сочтут вас грубой личностью. И важно помнить, что вежливость в почете везде. Будьте вежливы, и тогда вам будет обеспечена симпатия, выгодное партнерство, взаимная любовь, доверие и понимание.

Универсальность категории вежливости позволяет заметить как большие сходства в английском и якутском речевом поведении, так и безусловные различия. Речевой этикет саха не знает дифференцированного обращения на *ты* и *вы* применительно к одному лицу, отчего в их употреблении в русской речи иногда наблюдается нарушение этикетной корректности со стороны носителей якутского языка.

В якутском речевом этикете предпочтительны *эн – ты* формы общения. В английском языке личные местоимения второго лица и в единственном, и во множественном числе выражаются одним местоимением *you*.

Основным, наиболее частотным, нейтрально-вежливым способом выражения ритуала прощания в якутском языке является заимствованное из русского языка слово *быраһаай – Good-bye! Farewell! (прощай)*. Также широко применяются заимствованное из русского языка слово *Пока! – See you soon! So long! Cheerio!* и *Керсуоххэ диэри – Good-bye! See you! – До свидания! До встречи!*

Основным способом вежливой просьбы в якутском языке является императив в повелительной форме глагола, которая в якутском языке совпадает с начальной формой глагола: *ыл – возьми – take/get, бар – иди – go* т.д. Также просьбы выражаются глаголами повелительно-желательного наклонения, которые благодаря специальным аффиксам *-ый /-ыйый, -ыный/, -ыныйый* представляют собой убедительную просьбу: *ылыый – возьми – take/get, барыый – иди – go* и т.д.

Для усиления оттенка просьбы употребляются частицы *дуу, даа*, которые выражают мольбу, усиленную просьбу: *ыл дуу, ылыый дуу/даа – возьми – do take/get*.

Просьба в якутском языке может также расширяться за счет бука *диэн, куду*, в основном, повышающих степень вежливости. Иногда просьба с частицей *куду* без других смягчающих слов, выступает как завуалированное требование.

Якутские извинения отличаются яркой национальной спецификой и мо-

гут иметь разные реализации. Основной вежливой формулой является безглагольный компонент извинения *ал ҕас* – *ошибка, извини, прости* – *Sorry! Excuse me, Pardon me!* и его вариации: *ал ҕас гынным* – *по ошибке сделал* – *I'm mistaken, by mistake, sorry for mistake* и др.

В якутском речевом этикете извинения могут выражаться отрицательными глаголами в форме повелительного наклонения: *кыыһырыма, мө Бүмэ, эһүргэнимэ, хомойума, хоргутума, баалаама* – *не сердись, не ругай(ся), не обижайся, не держи зла* – *don't be angry with me, don't swear, don't be/feel hurt, don't be angry* .

В современном якутском языке нейтрально-вежливые, с разными оттенками термины: *хааллын, ити хааллын, чэ, ити хааллын* – *оставь это, забудь это* – *leave it, forget it; сыыспыппын* – *по ошибке, ошибся* – *I'm mistaken, by mistake; тунсуох, кыра аайы кыһаллыма* – *давай помиримся, не обращай внимания* – *make it up! don't pay attention!* функционируют активно.

К сожалению следует признать, что выразительные, емкие по содержанию, отточенные и красивые по форме старые, традиционные формулы извинения постепенно отходят к пассивной лексике.

В современном общении саха основными, наиболее частотными и нейтрально-вежливыми терминами извинения является заимствованный из русского языка императивный глагол *бырастыгы гын* (*прости, извини*).

Специфической особенностью речевого этикета саха являются пожелания, благопожелания, благословения, которые в якутском языке имеют специальное название – *алгыс*. *Алгыс тыллара* – это речевые формулы, в которых заложены такие черты народного характера, как доброжелательность, участие, вера в человека, восходящие к устному народному творчеству.

В современной городской культуре место речевого этикета коренным образом переосмысливается. С одной стороны, теряются традиционные основы этого явления: мифологические и религиозные верования, представления о национальной культуре. Речевой этикет теперь рассматривается в чисто прагматическом аспекте, как средство достижения коммуникативной цели: привлечь внимание собеседника, продемонстрировать ему свое уважение, создать комфортабельный климат для общения. Якутский социум открыт для внешних контактов, а навыки заимствования средств выражения из русского речевого поведения имеют давние исторические корни и присущи каждому носителю языкового коллектива. Тем не менее, якутский речевой этикет остается важной частью национального языка и культуры. Невозможно говорить о высоком уровне владения языком и культурой народа, если это владение не включает в себя знание правил речевого общения и умение применять эти правила на практике.

SOME NATIONAL FEATURES OF YAKUT (SAKHA), RUSSIAN AND ENGLISH SPEECH ETIQUETTE

L. V. Prokopiyeva, N.V. Poiseyeva

North-East Federal University, Yakutsk.

Some national features in the speech etiquettes of Yakut (Sakha), Russian and English people are examined in this article. Some words and expressions of greetings, parting, requests and apologies are given as examples.

Key words: *speech, etiquette, greeting, language means, expression, parting, apology, language, culture.*

Об авторах:

ПРОКОПЬЕВА Лилия Васильевна – студентка отделения «Национальная художественная культура» Института языков и культур народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета им. М.К.Аммосова, *e-mail:* lilivasilievs@mail.ru;

ПОИСЕЕВА Надежда Васильевна – доцент кафедры «Иностранные языки по гуманитарным специальностям» Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К.Аммосова, *e-mail:* pnv16@mail.ru.

УДК 811.11-112

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТРУД/РАБОТА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АНГЛОСАКСОВ

Л.С. Рудакова

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орел

В статье описывается опыт построения фрагмента языковой картины мира англосаксов на основе лексикографического анализа лексики древнеанглийского языка и представления одного из основополагающих концептов «ТРУД/РАБОТА», характеризующих данный исторический этнос.

Ключевые слова: *концепт, языковая картина мира, древнеанглийский язык, англосаксы, лексикографический анализ, лексико-семантическое поле.*

Данная статья представляет собой попытку построения фрагмента языковой картины мира англосаксов и основывается на лексикографическом анализе реализации одного из основополагающих концептов англосаксонского ментального мира, концепте «труд/работа». Методика моделирования вербализации этого концепта была описана ранее [Рудакова 2016: 108-112]. Целью данной работы является дальнейшее рассмотрение места анализируемого концепта в общей картине мира англосаксов.

Материалом для исследования послужили данные Англосаксонского словаря Босворта-Толлера [Bosworth-Toller [http](http://)], дополненные материалами

нового полного Словаря древнеанглийского языка [DOE [http](http://)], создаваемого лексикографами университета Торонто на основе компьютеризированного корпуса всех известных прозаических и поэтических древнеанглийских текстов. В общей сложности были проанализированы 674 лексические единицы.

Работа над построением фрагмента картины мира, выраженного концептом «труд/работа», начинается с первичной сплошной выборки Англосаксонского словаря Босворта-Толлера с целью поиска единиц, относящихся к данной понятийной сфере. В древнеанглийском языке данное ключевое понятие представлено следующим лексико-семантическим рядом: *weorc/wirc/wyrc, wyrht, wyrnung, wyrness, winn, deorf, earfeþe, bysgung, cræft*. Далее следует выявление слов с наиболее общим значением – доминант концепта. Ключевым словом – репрезентантом концепта является лексема *weorc* 'work', 'working, doing', 'work, labour, occupation, employment, any form of long-sustained or habitual activity'. Она наиболее полно обладает всем спектром лексических значений, отображающих исследуемый концепт из всего синонимического ряда.

Следующая ступень – проведение семантического анализа на основе сравнения дефиниций для определения структуры значения слова. Фактически в основе этого метода лежит использование результатов компонентного анализа, проведённого лексикографом при составлении словарной статьи. Дефиниционный анализ, как известно, всегда проводится на основе данных нескольких словарей. Для древнеанглийской лексики это наиболее сложный и уязвимый этап, поскольку все древнеанглийские словари, включая DOE, в основном переводные и дают развернутое толкование слова лишь в редких случаях. В этой связи приходится прибегать к помощи толковых словарей современного английского языка для анализа их древнеанглийских эквивалентов, но при этом принимая во внимание, что их референтно-понятийная область могла несколько измениться. Анализ словарных дефиниций лексемы *weorc* (*work*) древнеанглийского языка, например, позволяет выделить три лексико-семантических варианта с суммарным набором следующих категориальных признаков:

- (1) деятельность (ядерный концептуальный признак),
- (2) усилие (физическое/умственное),
- (3) результативность,
- (4) регулярность,
- (5) то, что обеспечивает жизнедеятельность,
- (6) необходимость навыков,
- (7) сложность.

При этом наличие признака 6) «необходимость навыков» и (7) «сложность» факультативно и отмечается лишь в 3 из 20 дефиниций (15%). Таким образом, определяется следующее содержание понятия «Работа»: регулярная деятельность продуктивного характера, предполагающая физическое или умственное усилие, направленная на обеспечение жизнедеятельности, яв-

ляющаяся или не являющаяся сложной, требующая или не требующая определенных навыков.

В состав множества «Работа как процесс» входит подмножество «Виды работы». Для значения слов данного подмножества характерно наличие семантических признаков, выделенных выше, а также конкретизирующей семы, указывающей на характер выполняемой работы.

Среди единиц данного подмножества есть ряд простых слов: *irþ* (*ploughing*), *sala* (*selling*), *lar* (*teaching*), составляющих менее 11%, производных – около 35%, подавляющее большинство – более 54% составляют сложные слова. В морфологической структуре лексемы могут найти эксплицитное выражение те или иные концептуальные признаки. Так, категориальный признак «деятельность» может быть выражена через суффиксы отлагольных существительных *-ing/ung* *wyrnung* (*working*), *stæning* (*stoning*), *wissung* (*teaching*), *weodung* (*weeding*). Категориальный признак «результативность» находит свое выражение через префикс *ge-* *geweorc* (*work*). В сложных словах категориальные признаки, указывающие на вид работы, как правило, выражены в одной из основ: *weall-weorc* (*wall-building*), *æcerweorc* (*field-work*), *ealo-geweorc* (*brewing*), *leóp-weorc* (*song-making*).

В подмножество «Виды работы» вошли следующие группы: виды работы по параметру «материал» - *stan-lesung* (*building with stones*); «средство» - *scip-lad* (*sailing*); «продукт/результат» - *weall-wala* (*wall building*); «объект деятельности» - *wætering* (*watering*); «характер деятельности» - *cræftweorc* (*skilled work*); «время выполнения» - *Æfengeweorc* (*evening work*); «место выполнения» - *inweorc* (*indoor work*).

«Наименования деятеля» входят в окологерную зону реализации рассматриваемого концепта и представляют собой имена существительные мужского и женского рода. Гендерные характеристики работника прослеживаются также на словообразовательном уровне. При этом, суффиксы *-a* и *-ere* употребляются при обозначении работников-мужчин *wyrhta* 'workman, one who works at some trade', *pottere* 'potter', *bæcere* 'baker', а суффиксы *-e* и *-stre* входят в структуру дериватов, называющих работниц *wyrhte* 'a female worker', *seamestre* 'a woman-tailor', *smeoru-mangestre* 'a woman who sells butter and cheese'. У дериватов с суффиксом *-end* это различие нейтрализуется: *wyrcend* 'a worker'. Деятель/ агентив может быть вербализован и рядом сложных лексем, имеющих более глубокую семантическую структуру: *dæd-fruma* 'a deed-doer, labourer', *ge-weorhta* 'one working with another, accomplice', *stan-cræftiga* 'a skilled worker in stone', *weorc-geréfa* 'an overseer of work'.

Наименования деятеля образуют микрополе, достаточно четко отражающее уклад жизни английского общества периода раннего средневековья. Самую многочисленную группу наименований деятеля, имеющую собственную организацию, представляют лексические единицы со значением «участник военных действий, воин», причем больше половины из них являются

поэтически маркированными: *rinc* “man, warrior, hero”, *wiga*-“fighter, man”. Многие композиты, образованные по модели N+N, имеют в качестве своего первого компонента название орудия или приспособления, используемого для определенной цели: *æscwiga* (*æsc* –“spear”), *cumbolwiga* (*cumbol* – “standard, banner”), *burnwiga* (*byrne* –“corslet”). Следующее по численности микрополе составляют лексемы, обозначающие людей, работающих в сельском хозяйстве: *æcer-man* ‘a field-man, farmer, ploughman’, *sceáp-hirde* ‘a shepherd’; затем следуют ремесленники, строители, кузнецы, плотники, занятые в селе и городе: *hrof-wyrhta* ‘a builder’, *isen-wyrhta* ‘a blacksmith’, *tigel-wyrhta* ‘a potter’, *scoh-wyrhta* ‘a shoe-maker’. Как видно из приведенных примеров, второй компонент большинства сложных лексем представляет собой дериват лексемы *work* – *wyrhta*. В это же поле входят работники умственного труда, включающие поэтов, писателей, музыкантов, актеров, учителей, служителей церкви, представителей власти и др.: *leof-wyrhta* ‘a poet’, *sealm-wyrhta* ‘a psalmist’, *plegere* ‘a player’, *sangere* ‘a singer’.

Микрополе «Орудия труда» находится на периферии рассматриваемого концепта и включает лексемы, называющие различные приспособления, орудия или предметы, необходимые для выполнения определенной работы: *sicol* ‘a sickle’, *spadu* ‘a spade’. Ряд лексических единиц имеет эксплицитно выраженную сему, связанную с действием, необходимым для получения результата затраченных усилий: *win-tredd* ‘a wine press, where the juice is trodden out of the grapes’

На периферии концепта «труд» находится и микрополе «Место работы» Наиболее обобщенно выражает концептуальный признак «место работы» ключевое слово *weorc* в сочетании с *hus* ‘house’: *weorc-hus* ‘a workshop’. По этой же модели построено большинство единиц данного микрополя: *sealt-hus* ‘a house where salt is prepared or sold’, *þurl-hus* ‘a turner’s shop’, *learning-hus* ‘a house for study’. Вторым по частотности компонентом служит основа *ærn/ern* ‘a place’: *dóm-ern* ‘a judgment place, a court-house’, *mæpel-ærn* ‘a house of meeting for speaking or for consulting’.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод, что полученные данные о строении макрополя «Труд/работа» древнеанглийской лексики позволяют с достаточной полнотой описать роль и этнокультурную специфику труда англосаксонского общества и дают полную картину о необходимых занятиях для обеспечения жизнедеятельности англосвксов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рудакова Л.С. Моделирование концепта «труд» в древнеанглийском языке / Л.С. Рудакова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. Научно-метод. журнал. №1 (7). – Киров, 2016. – С. 108-112.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. An Anglo-Saxon Dictionary by Joseph Bosworth and N. Northcote Toller [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bosworthtoller.com>
3. The Dictionary of Old English [Электронный ресурс] – URL: <http://www.>

doe.utoronto.ca (DOE).

**REPRESENTATION OF THE CONCEPT «WORK»
IN THE ANGLO-SAXON LINGUISTIC WORLD IMAGE**

L.S. Rudakova

Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel

This paper examines a representation of one of the most important concepts «WORK» in the Anglo-Saxon linguistic world image and is based on the lexicographical analysis of a vast lexicosemantic field of the Old English Language

Key words: concept, linguistic world image, old English, Anglo-Saxons, lexicographic analysis, lexicosemantic field.

Об авторе:

РУДАКОВА Лариса Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева», *e-mail*: lrud@orel.ru

УДК 811.111

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ:
ОТКУДА ОНИ БЕРУТСЯ И КАК К НИМ ОТНОСИТЬСЯ?**

О. С. Токарева

Иркутский государственный университет, Иркутск

В статье описываются некоторые особенности этнокультурных стереотипов на основе пресуппозиционного анализа словарных дефиниций отдельных слов английского и русского языков. Сравнивается содержание и объем понятий (стереотипов) в разных культурах.

Ключевые слова: этнокультурные стереотипы, пресуппозиция, релевантные признаки поведения, семантическая структура слова.

Общеизвестным считается тот факт, что сегодня ни одной страной и ни одним обществом социальные группы, индивиды и этносы не воспринимаются как замкнутые и самодостаточные феномены. Они естественным образом включены во всеобщие взаимоотношения и взаимозависимость. При этом каждый этнос имеет свои уникальные представления об окружающем мире, о людях, о представителях иной культуры. В «сознании» общества заложен целый ряд определенных стереотипов – как относительно самих себя, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства. Изучение различных аспектов понятия «стереотип» давно привлекает внимание исследователей когнитивной лингвистики, этнолин-

гвистики, психологии, когнитологии (см. [Тер-Минасова 2000, Маслова 2001, Кон 1971]).

Среди исследователей, однако, нет единого мнения относительно правомерности употребления самого слова «стереотип». Ученые используют в своих работах различные термины типа «этнические представления», «национальные образы», «национальные стереотипы», описывающие один и тот же феномен.

Впервые термин «стереотип» был введен в научный обиход американским социологом У. Липпманом. Липпман понимал стереотип как некую специфическую форму восприятия действительности, оказывающую влияние на данные наших чувств до того, как эти данные дойдут до сознания. Он считал, что человек, пытаясь постичь мир, создает некую «картину в голове» по отношению к тем явлениям, которые он непосредственно не наблюдал. Человек имеет ясное представление о большинстве вещей еще до того, как он с ним непосредственно столкнулся в жизни [Lippman 1950].

Пользуясь семантическим метаязыком современной лингвистики, понятие «стереотип» можно соотнести с понятием «пресуппозиция», представляющей собой один из видов неэксплицитно выраженной информации, содержащейся в языковых единицах в частности – лексике. В этом смысле, можно даже утверждать, что стереотип – один из видов пресуппозиции.

Эта информация, как правило, не указывается в словарях (то есть она не может быть извлечена посредством компонентного анализа словарных толкований) в силу ее очевидности и тривиальности, но она обязательно учитывается говорящим как при обозначении действия (формировании языковых выражений), так и при интерпретации языковых выражений. Пресуппозиция делает нашу речь мало избыточной и неотягощенной несущественной для нее информацией. В противном случае при расшифровке и раскрытии всех положений речь потонула бы в подробностях, затрудняющих процесс общения [Кустова 2000].

Пресуппозиция очень важная часть плана содержания, трудно поддающаяся описанию и исследованию, поскольку ее смысл основывается на предварительном опыте носителей языка, условиях, в которых протекает общение, и в целом на знании говорящими и слушающими окружающей действительности. Пресуппозиции, или онтологические импликации [Кустова 2000], лингвистически очень существенны, так как служат основанием для описания прототипических характеристик какого-либо действия и его участников (см. [Токарева 2001, 2016]).

Изучение значений лексических единиц дает основание считать, что наличие определенных пресуппозиционных или прототипических характеристик предполагает содержание ряда элементов стереотипного характера, которые, как правило, разделяются носителями двух и более культур.

Например, в английской разговорной речи часто можно встретить глагол «гур», который, по предположению составителей словаря Вебстера

[Webster 1986], является дериватом слова «gypsy» (цыган). В ситуации обмана, обозначаемой глаголом «гур», описание прототипического обманного действия осложняется еще характеристикой, отражающей специфические черты поведения и образа жизни определенной народности, а именно цыган, в отношении которых сложился достаточно устойчивый стереотип, представляющий их в весьма неблагоприятном свете: Gyp – to cheat: He gyped me out of \$10; (n) – act of cheating or esp charging too much for sth of bad quality [Webster 1986]. Из анализа словарного определения видно, что этот глагол обозначает обман с целью получения какой-либо материальной выгоды, как правило, незначительной, небольшой ценности.

Приведем для сравнения словарную дефиницию русского глагола «цыганить», взятую из толкового словаря русского языка В. И. Даля:

«Выцыганить что, выменять, променять, добыть меною плутовски, выбарышничать; цыганить лошадыми, барышничать, менять, покупать и продавать не без плутовства; цыганить кого, передразнивая насмехаться, дурачить или подымать на смех» [Даль 1998].

Приведенные выше дефиниции подтверждают факт существования стереотипа поведения – одного из важнейших среди стереотипов. В стереотипах, имеющих в своем содержании описание особенностей поведения отчасти выражается этническое своеобразие культуры: обряды, обычаи, отношение (этикет), социализация индивидов, трудовые приемы и навыки и т. д. Случай с глаголами «цыганить» и «гур» показывает, что результатом наблюдения за поведением представителей этой народности людьми других этнических групп является выделение одних и тех же релевантных признаков поведения, которые и находят свое выражение в семантической структуре анализируемых глаголов. Из этого следует, что данная народность воспринимается представителями русскоязычной и англоязычной культур одинаково.

В этнолингвистике и когнитивной лингвистике термин «стереотип» как содержательная сторона языка и культуры рассматривается как ментальный стереотип, соотносящийся с картиной мира. Когнитивисты считают, что стереотип – субъективное, закрепленное опытом представление предмета, состоящее из оценочных и описательных признаков, представляющее собой результат истолкования действительности в рамках социально выработанных познавательных моделей.

Но на уровне языка стереотип может быть представлен не только суждением, но и любым устойчивым выражением, сравнением, клише и т. д. Например, вошедшее с недавних пор в русский язык понятие «новый русский» описывается в словаре неологизмов русского языка следующим образом:

Новый русский (новые русские) – стереотип, обозначающий разряд жителей России, которые сделали большие состояния в 90-е годы XX-го века после распада Советского Союза. По смыслу схоже со словом «наториш»

[Wikipedia].

Нувориш [*фр. Nouveau riche – новый богач*] – в капиталистических странах — человек, разбогатевший на спекуляциях, богач-высочка [Most-com].

Нувориш (кн. презр.) – богач, наживший свое состояние на социальных переменах или бедствиях, на разорении других [Ожегов 1995].

Nouveau riche – a person newly rich: parvenu [Merriam Webster Online].

Как видно из приведенных выше дефиниций, содержание понятий (стереотипов), существующих в разных культурах, совпадает. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что в каждой культуре существует определенный набор стереотипов универсального характера, которые разделяются представителями разных этнических сообществ. Однако, совпадая в целом, они могут различаться деталями, нюансами, имеющими принципиальное значение.

Чем же отличается «новый русский» от «нувориша»? Интересную, на наш взгляд, интерпретацию этих понятий предлагает электронная энциклопедия Wikipedia [Wikipedia]. По мнению составителей, *нувориш*. (*Nouveau riche*) — слово, которое употребляется по отношению к человеку, сумевшему приобрести состояние за довольно короткий период времени, равному периоду жизнедеятельности одного поколения (within generation). Этот человек тратит состояние, по мнению обывателей, намеренно «неразумно», с целью обратить всеобщее внимание на его изменившееся финансовое положение, и соответственно полагающего, что это повлекло изменение его социального статуса. Термин подразумевает человека – выходца из среднего (или ниже) класса, не умеющего распоряжаться состоянием. Эта категория людей рассматривается потомственной аристократией как культурно неполноценная (culturally inferior), не имеющая корней, знатного происхождения, вкуса и пр. В западноевропейской и американской культурах при толковании этого понятия, в качестве примеров часто приводят известных американцев – Элвиса Пресли, Била Гейтса и др., в литературе – Джея Гэтсби из известного романа Ф. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Среди российских нуворишей Британика выделяет, например, Вл. Гусинского [Britannica].

Понятие *новый русский* концептуально совпадает с описанным выше, но имеет некоторые нюансы. В Wikipedia отмечается, что этот термин представляет собой стереотип-карикатур на новый класс богатых бизнесменов в постсоветской России Согласно этому стереотипу, эти люди приобрели состояние нелегальными или полунелегальными способами (semi-criminal methods) в период хаотичного перехода России к рыночной экономике. Будучи плохо воспитанными и необразованными, занимавшие низкое социальное положение, *новые русские* воспринимаются теперь как самоуверенные и высокомерные», и не имеющие вкуса, сорящие деньгами, вызывающего поведения люди.

В начале 1990-х неотъемлемыми атрибутами стереотипа *новый русский*

были мобильные телефоны (в то время услуги сотовой связи были достаточно дороги) и красные шелковые пиджаки. С появлением *новых русских* также связывается открытие в Москве большого количества элитных ресторанов и ночных клубов, специализировавшихся на обслуживании именно этой категории людей. В связи с этим появилось и понятие – *тусовка* (social circle).

Составители энциклопедии противопоставляют *новых* и *старых русских* (old Russians), под которыми подразумеваются простые люди, которым не удалось преуспеть экономически после краха социалистического строя.

Новая версия энциклопедии содержит описание еще одного стереотипа, схожего по своему содержанию с рассмотренными выше понятиями, но бытующего исключительно в американской культуре. Речь идет о так называемом «*богатом негре*» (*nigger rich*). Само выражение относится лингвистами к разряду оскорбительных, уничижительных и описывает человека, который тратит чрезмерное количество денег на предметы роскоши (особенно драгоценности и автомобили) в ущерб предметам первой необходимости. Самый распространенный пример с использованием *nigger rich*: «He could afford a new BMW, but could not put gas in the tank», что значит: «Он купил себе новый БМВ, а денег на бензин не хватило». Часто используемый по отношению к жителям городских районов афро-американцев этот термин, однако, стал широко употребляться и по отношению к представителям других социальных групп и слоев общества. Впервые это понятие появилось после Гражданской войны (США) и приписывалось людям афро-американского происхождения, которые, впервые познав «вкус больших денег», необоснованно тратили их преимущественно на предметы роскоши. Будучи уничижительным и оскорбительным, этот термин, тем не менее, в последнее время широко используется в хип-хоп¹ культуре как сленговое выражение, описывающее людей, покупающих дорогую, экстравагантную одежду и массивные золотые украшения с драгоценными камнями.

В рамках небольшой статьи мы попытались показать, что значимость содержания стереотипов во многом определяется не только непосредственно планом выражения, т. е. внешней формой той или иной языковой единицы, за которой человеческой практикой закреплено конкретное содержание, но и многими открыто не выраженными сопутствующими факторами – фоном, предварительными знаниями и опытом общения с представителями других этнических сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. К проблеме национального характера / И.С. Кон // История и психология / Б.Ф. Поршнев, Л.И. Анцыферова (ред.). – М.: Наука, 1971. – 122-158.

¹ Городская субкультура афро-американцев, распространившаяся в 80-х, со специфической идеологией. Включает в себя граффити, танцы и музыку в стиле «рэп», экстремальный спорт.

2. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений / Г.И. Кустова // Вопросы языкознания. –2000. – №4. – С. 85-109.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (Учеб. пособие) / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 624 с.
5. Токарева О.С. Пресуппозиции в семантике английских глаголов обмана: чего нет в словарях, но о чем знает каждый / О.С. Токарева // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Межвуз. сб. научн. трудов. – Вып.34. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 224 -229.
6. Токарева О.С. Семантический потенциал виртуального словесного знака обмана и способов его представления в системе английского глагола: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / О.С. Токарева; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2001. – 148 с. – На правах рукоп.
7. Lippman W. Public opinion / W. Lippman. – N.Y.: Macmillan, 1950.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
8. Даль В. И. Толковый словарь великорусского языка: в 4 т. Т.1:А-З / В. И. Даль. - Репр. воспроизв. изд. 1912-1914. – М.: Цитадель, 1998.
9. Ожегов С. Н. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.Н. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1995.
10. Электронный словарь иностранных слов [Электронный ресурс] – URL: [http:// Mostcom.ru](http://Mostcom.ru)
11. Britannica [Электронный ресурс] – URL: www.Britannica.com/
12. Merriam Webster Online [Электронный ресурс] – URL: [http:// www.m-w.com/](http://www.m-w.com/)
13. Webster’s school dictionary. – Springfield, Mass.: Merriam-Webster Inc., 1986.
14. Wikipedia [Электронный ресурс] – URL: [http:// ru.wikipedia.org/wiki/](http://ru.wikipedia.org/wiki/)

ETHNO CULTURAL STEREOTYPES: WHERE DO THEY COME FROM AND HOW THEY SHOULD BE TREATED?

O. S. Tokareva

Irkutsk State University, Irkutsk

The article deals with some peculiarities of ethno cultural stereotypes on the basis of presupposition analysis of dictionary definitions taken from explanatory dictionaries of the English and Russian languages. The author singles out comparative characteristics of concepts (stereotypes), defines their volume and content in different cultures.

Key words: *ethno cultural stereotypes, presupposition, relevant behavior features, semantic structure of the word.*

Об авторе:

ТОКАРЕВА Оксана Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры международного права и сравнительного правоведения Юридического института Иркутского государственного университета; *e-mail:* taur72@mail.ru

УДК 811.111

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ФОРМУЛ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

(на материале сериала «Аббатство Даунтон»)

Е.С. Топилина

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье рассмотрены особенности выражения формул вежливости (на материале англоязычного сериала «Аббатство Даунтон»).

Ключевые слова: *этикет, вежливость, общение, воспитание, коммуникативное поведение.*

Этикет – слово французского происхождения, которое означает манеру поведения. Под этим словом понимают некоторые правила учтивости и вежливости, принятые в обществе. Элементарные правила поведения существовали с незапамятных времен. А само понятие «этикет» возникло относительно недавно – в конце XVII века. Его ввели в обиход при дворе французского короля Людовика XIV. На королевских приемах гостям вручали карточки (этикетки) с правилами поведения [Вандербильт 1995].

Жители Англии всегда соблюдают правила этикета, чему поражаются многие иностранцы. Английская вежливость и невозмутимость в любой ситуации становятся предметом насмешек со стороны чужаков, но при этом ни у кого не возникнет желания назвать невоспитанным того, кто придерживается строгих правил этикета. Англия – это та страна, в которой зародилось понятие «истинного джентльмена». Чтобы им стать, нужно обладать безупречными манерами и соблюдать этикет [2005].

Рассмотрим особенности выражения формул вежливости в англоязычном сериале «Аббатство Даунтон». В сериале воссоздана атмосфера Англии начала XX столетия. Гибель наследника на «Титанике», Первая мировая война, эпидемия гриппа, появление в замке телефона и электричества – ничто не могло нарушить устои, привычки, джентльменские манеры и потрясающее владение столовыми приборами членов богатого семейства. Даже в годы войны они держались за свои «богатые» привычки и безукоризненное воспитание, что сохранило их породу, позволило выжить и остаться людьми высоких стандартов и принципов.

Начнем с общения. Истинные англичане сдержаны и неэмоциональны. Громко обсуждать что-то, жестикулировать или как-то иначе проявлять свои эмоции считается дурным тоном. Излишнее выражение эмоций для англичан считается проявлением театральности, а значит, неискренности. Причем улыбаться вам при разговоре они будут все равно, как бы лично к вам не относились. Просить о помощи, жаловаться, искать сочувствия у окружающих здесь не принято. «Держать лицо» нужно в любой ситуации [Кузнецов 2006].

Anna: I'm ever so sorry you're going.	Мне так жаль, что вы нас покидаете.
Mr Bates: I'll be all right.	Я справлюсь.
Anna: Of course you will. There's always a place for a man like you.	Разумеется. Человеку вроде вас место всегда найдется.
Mr Bates: Oh, yes. Something'll turn up.	Да. Что-нибудь найдется.
Anna: Tell us when you're fixed. Just...drop us a line. Else I'll worry.	Когда устроитесь, напишите нам... пару строк. Чтобы я не переживала.
Mr Bates: Well...we can't have that.	Это... я не могу обещать.

Если в адрес оппонента можно проявлять восхищение, то любоваться собой и хвастаться – признак дурного тона. Рассказывая о себе в ситуации, которая этого требует, человек склонен даже несколько принизить свои достижения, чем проявить тщеславие и самодовольство. Эта особенность этикета в Англии берет начало из правильного воспитания [Кузнецов 2006].

Lady Sybil: You look beautiful.	Ты прекрасно выглядишь.
Lady Mary: Thank you Sybil, darling.	Спасибо, милая Сибил.

Знакомства в Англии заводить довольно сложно. Английский этикет предписывает, что знакомство может осуществляться только через посредника.

При приветствии англичане обмениваются рукопожатиями, причем делают это быстро и легко, не задерживая чужую руку в своей. Вообще физический контакт для англичан – это вынужденная необходимость: при приветствии даже женщины лишь делают вид, что обмениваются поцелуями, и издают характерный звук [Кузнецов 2006].

Robert, Earl of Grantham: Welcome to Downton.	Добро пожаловать в Даунтон.
Duke of Crowborough: Lady Grantham, this is so kind of you.	Леди Грэнтэм, вы так добры.
Cora, Countess of Grantham: Not at all, Duke. I'm delighted you could spare the time. You know my daughter, Mary, of course.	Что вы, герцог. Мы рады, что вы смогли нас навестить. Вы знакомы с моей дочерью Мэри?
Duke of Crowborough: Of course, Lady Mary.	Разумеется, леди Мэри.

Англичане – истинные патриоты. Они очень щепетильно относятся к семейным и государственным традициям. Уклад жизни играет важную роль в культуре Англии. Британцы всегда отрицательно реагируют на негативные замечания в адрес своей страны или своего образа жизни. Конечно, они не выскажут Вам своего недовольства в лицо, но в душе затаят обиду [Традиции... http].

Cora, Countess of Grantham: If you knew that was your decision, why put Mary through it?

Robert, Earl of Grantham: But I didn't know it was my decision, my final decision, until tonight. But I find I cannot ruin the estate or hollow out the title for the sake of Mary, even with a better man than that.

Cora, Countess of Grantham: I try to understand, I just can't.

Если ты заранее принял решение, зачем было подвергать Мэри всему этому?

Я не был уверен в этом решении до этого вечера. Но я не могу уничтожить это поместье и мой титул вместе с ним ради Мэри, даже если она найдет себе более достойного мужчину, чем этот.

Я пытаюсь понять, но не могу.

Ну и, конечно же, англичане, как настоящие патриоты, высоко ценят свой дом и семью. Культурные люди в этой стране не выпячивают свою личную жизнь напоказ, не выносят сор из избы в случае семейных скандалов, не делятся впечатлениями о родных и близких даже с друзьями. В общественной культуре Англии прочно установился принцип «Мой дом – моя крепость» [Традиции... [http](#)].

Robert, Earl of Grantham: Why should you? Downton is in my blood and in my bones. It's not in yours. And I can no more be the cause of its destruction than I could betray my country.

Тебе не понять. Даунтон – это моё родное гнездо, а не твоё. Я не переживу, если стану причиной его разрушения. Для меня это подобно измене родине.

Что касается этикета за столом в Англии, то он соблюдается безупречно. Даже находясь дома, человек должен пользоваться именно теми столовыми приборами, которые предназначены для каждого конкретного блюда. Общение за столом должно быть непременно всеобщим.

Cora, Countess of Grantham: I'm afraid we're rather a female party tonight, Duke, but you know what it's like trying to balance numbers in the country. A single man outranks the Holy Grail.

Боюсь, что вам придется ужинать в женской компании, герцог. Но вы же знаете, какое сейчас демографическое положение в стране. Мужчины на вес золота.

Duke of Crowborough: No, - I'm terribly flattered to be dining en famille.

Нет, я крайне польщен вашим приглашением на ужин.

На протяжении первого сезона нередко встречалась фраза хозяйки замка прибывшим с вокзала гостям: «Ужин будет в 7, а пока можно выпить по чашке чая в библиотеке»? Это еще раз подтверждает постулат англичан по поводу своего дома и отношения к нему как к крепости.

Даже во время ссор они ведут себя вполне корректно.

Cora, Countess of Grantham: By the way, O'Brien says Bates is causing

Кстати, О'Брайэн сказала, что Бэйтс доставляет много неудобств внизу. Воз-

a lot of awkwardness downstairs. You may have to do something about it.	можно придется что-то с ним сделать.
Robert, Earl of Grantham: She's always making trouble.	Вечно она что-то болтает.
Cora, Countess of Grantham: Is that fair? When she hasn't mentioned it before now.	Ты думаешь, ей не стоило об этом говорить?
Robert, Earl of Grantham: I don't know why you listen to her.	Не понимаю, зачем ты слушаешь ее?
Cora, Countess of Grantham: It is quite eccentric, even for you, to have a cripple valet.	Это слишком эксцентрично, даже для тебя иметь камердинера калеку.
Robert, Earl of Grantham: Please...don't use that word.	Прошу...не используй это слово.
Cora, Countess of Grantham: Did he tell you he couldn't walk when he made his application?	Когда он просил о работе, он упомянул, что не может ходить?
Robert, Earl of Grantham: Don't exaggerate.	Не преувеличивай.
Cora, Countess of Grantham: Doesn't it strike you as dishonest not to mention it?	Тебе не кажется, что нечестно было молчать об этом?
Robert, Earl of Grantham: I knew he'd been wounded.	Я знал, что он был ранен.
Cora, Countess of Grantham: You never said.	Но молчал.
Robert, Earl of Grantham: You know I don't care to talk about all that.	Я не желаю об этом говорить

Таким образом, вежливость представляет собой важнейшую категорию коммуникативного сознания, она является основой, регулирующей коммуникативное поведение людей. Знание национальных специфических черт ведет к пониманию коммуникативного поведения народа, дает возможность избежать конфликта и является важным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции. Игнорирование их затрудняет общение и порождает недопонимание [Иссерс 2006].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вандербильт Э. Этикет / Э. Вандербильт. В 2 кн.: Пер. с англ. – М.: Авиаль, 1995. – 274 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: КомКнига, 2006. – 284 с.
3. Кузнецов И.Н. Современный этикет / И.Н. Кузнецов. – 3-е изд. – М.: ИТК Дашков и К, 2006. – 496 с.
4. Масленников Р.М. Особенности межнационального общения / Р.М. Масленников // Справочник секретаря и офис-менеджера. – 2005. – №4.
5. Традиции и обычаи Великобритании. [Электронный ресурс] – URL:<https://sites.google.com/a/soe.uspi.ru/tradicii-i-obycai->

velikobritanii/home/pravila-povedenia-v-velikobritanii

POLITENESS FORMULAS IN THE ENGLISH LANGUAGE

(on the material of the series «Downton Abbey»)

Ye. S. Topilina

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

Some features of politeness formulas (on the material of the English-language series «Downton Abbey») are considered in this article.

Key words: *etiquette, politeness, communication, upbringing, communicative behavior.*

Об авторе:

ТОПИЛИНА Екатерина Станиславовна – студентка Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail:* kuzina.katia2011 @yandex.ru

УДК 811.111'37

ЭТНИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП «РОССИЯ» КАК МЕХАНИЗМ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ВРАГА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Н.А. Цыбина

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

Данная статья освещает средства концептуализации, используемые в англоязычных СМИ для создания этнического стереотипа России. Анализ материала приводит к выводу о том, что Россия рассматривается как враг, поскольку только негативные модели репрезентации стереотипа отражаются в англоязычных СМИ.

Ключевые слова: *этнический стереотип, когнитивная метафора, образ врага, троллинг.*

Данная статья посвящена изучению проблемы этнического стереотипа «Россия» в англоязычных СМИ. Как известно, англоязычные СМИ стараются укрепить многовековой стереотип России как угрозе всему миру. Столь негативное представление России основано на стереотипе – «Россия – агрессор». Русофобские настроения характерны практически для всех газетных статей, отобранных для анализа материала. Особенно преуспели в нагнетании антироссийских настроений американские СМИ, поскольку США считают Россию угрозой №1. Материалом исследования послужили статьи ведущих американских и английских газет и журналов (*The Spectator, The New York Times, The Guardian, Newsweek, The Washington Post, The Economist*) с

2014 по 2017гг.

Термин «стереотип», введенный в научный обиход американским журналистом У. Липпманом в работе «Общественное мнение», трактуется как обобщенный мысленный образ явлений, наблюдателем которых человек непосредственно не был [Липпманн 2004: 104]. Философское понимание стереотипа как совокупности представлений, складывающихся в сознании как на основе личного жизненного опыта, либо с помощью многообразных источников информации, подчеркивает его двоякую гносеологическую природу. Стереотип может быть как истинным, так и ложным, превращающимся в предрассудки. Поэтому стереотипы часто используются в пропаганде для воздействия на массовое сознание [ФС 1987: 459].

В когнитивной лингвистике стереотип трактуется как стандартное мнение о социальных группах или об отдельных лицах как представителях данных групп. При этом стереотип обладает такой формой суждения, которая в упрощенном или обобщенном виде приписывает некоему классу лиц определенные свойства и установки, или, наоборот отказывает им в этих свойствах или установках [Демьянков 1996: 177-179]. Когнитивная лингвистика занимается изучением содержательной стороны стереотипа, а именно семантическими или формальными конструкциями, формирующими культурно-языковой образ объекта [Панягин 2008:67].

А.В. Павловская различает две категории стереотипов: поверхностные стереотипы – представления о том или ином народе, обусловленные историческими, международными, внутривнутриполитическими или другими временными факторами; и глубинные – не меняющиеся в течение времени [Павловская 1998: 94]. Глубинные стереотипы, к которым можно отнести и этнический стереотип «Россия», обладают устойчивостью, поэтому такие стереотипы представляют особый интерес для исследования особенностей национального характера. Следует отметить, что этнический стереотип «Россия» используется в целях пропаганды для распространения ложной информации о России.

Стереотип «Россия» неизменно коррелируется с образом врага, который, по мнению И. Б. Гасанова, является продуктом эволюции негативных стереотипов. Враг всегда изображается как чужак, агрессор, преступник, захватчик и воплощение зла в целом [Гасанов 1994: 23-39]. Отсутствие положительных, гуманных черт составляет основу образа врага, что ярко видно на примере этнического стереотипа «Россия».

В процессе анализа лексических единиц, вербализирующих данный стереотип в англоязычных СМИ, было выявлено большое количество выражений, акцентирующих милитаристский, воинствующий характер России: Russian troops and armour (5), the Russian military (16), Russia's threat (32), the Russian invasion (36), Russian pressure(28), Russia's seizure (annexation) of the peninsula (21). Результаты выборки дают возможность сделать вывод – широкая сочетаемость этнонима «Россия» с лексическими единицами, связан-

ными с войной, отражает ее релевантность для концептуализации стереотипа и свидетельствует о высокой степени недоверия и неприятия России в качестве партнера, о стремлении дегуманизировать этнический стереотип «Россия».

По мнению В.А. Масловой, этническими стереотипами являются представления о качествах своего собственного и чужого народов, поэтому им свойственны не только устойчивость, но и полярность оценок и интенсивная аффективная коннотация [Маслова 2008: 32], что подчеркивает идею эмоциональной окрашенности стереотипа. Как отмечает В.А. Маслова, качества, составляющие основу этнического стереотипа, зависят от экономического развития общества. Так, нации, находящиеся на высоком уровне экономического развития, выделяют у себя деловые качества, тогда как нации с менее развитой экономикой, отмечают в своей нации доброту, сердечность, гостеприимство. К первым можно отнести страны Запада, ко вторым – Россию.

Однако стереотипное представление о России как о стране валенок, балалаек, матрешек и холода отходит сейчас на второй план. На первый план выступает образ врага – страны-агрессора и образ медведя, которого нужно загнать в свою берлогу. Для Запада Россия по-прежнему «остаётся совершенно трансцендентной, каким-то чуждым Востоком, то притягивающим своей тайной, то отталкивающим своим варварством» [Бердяев 2016: 12].

На данном этапе развития общества СМИ играют большую роль в формировании и распространении стереотипов, так как имеют прямой доступ к сознанию людей. Стереотипы, по мнению лингвистов, являясь способом экономии познавательных усилий, помогают сокращению и упрощению сложных явлений и феноменов до более простых «шаблонов». В ходе информационной войны стереотипное представление о России становится ложным, превращаясь в предрассудки (предубеждения), которые находят свое выражение в социальных установках – сложных когнитивных структурах убеждений или мнений, бытующих в обществе. Как и фреймы или сценарии, они обладают схематической организацией и расположены в семантической памяти [Дейк 1989: 176-177]. Мнения трактуются как оценочные убеждения, а основной характеристикой предубеждений является их представление негативными установками, так как, по словам ван Дейка, на верхних уровнях структуры установок преобладают негативные мнения [Дейк 1989: 178].

Как показало исследование, позитивное восприятие России в англоязычных СМИ не возможно, и идеи толерантности и политкорректности, модные на Западе, не работают в отношении России. Современное общество сталкивается с серьезной проблемой, когда в основе этнического стереотипа России выделяются, подчеркиваются только негативные черты. Лидирующее место в перечне лексических единиц, структурирующих этнический стереотип «Россия», занимает прилагательное «aggressive» (37), существительные – «aggression» (23), «aggressor» (18), а также лексические единицы

из понятийной сферы «Война».

Russian aggression is pushing Finland and Sweden towards NATO. *Its aggressive actions* in its near-abroad, notably in Crimea and other parts of Ukraine, have created apprehensions in the United States and other Arctic nations about its intentions in the Far North. In recent years, concerns about the Arctic have centered on Russia. President Obama promised on Monday that Russia would suffer consequences for *its continued aggression* in eastern Ukraine.

Наиболее продуктивными в перечне средств, концептуализирующих стереотип «Россия», являются когнитивные метафоры, относящиеся к различным сферам-источникам – антропоморфные метафоры, натуроморфные метафоры, социоморфные метафоры [Чудинов 2001]. Результаты выборки позволяют распределить метафоры на три группы:

1) антропоморфная метафора представлена лексическими единицами из понятийной сферы «Болезнь» – «Россия – больной организм»:

Nobody in his right mind could believe that Bosnia, Macedonia and Montenegro threaten Russia or its vital interests, or that NATO can threaten Russia. Russian belligerence is not a sign of resurgence, but of *a chronic, debilitating weakness*;

2) социоморфная метафора объединяет несколько понятийных сфер: сферу «Война» – «Россия – агрессор», сферу «Преступность» – «Россия – преступник» и сферу «Игра» – «Россия – игрок»:

Nolan Peterson reports that experts claim Russia has *little genuine interest* in ending the conflicts in Syria or Ukraine. The longer those conflicts last, some say, the longer Russia is able to remain relevant as a global power. Russia *played a hand* in brokering multiple failed cease-fires while it simultaneously and *covertly* armed pro-Russian separatists and deployed its own troops inside Ukraine. Here in Ukraine we no longer ask “When will Russia stop lying?” Now we ask, “When will Steinmeier and Ayrault get fed up with *the Kremlin playing them for a fool?*” Nowhere is *Russia’s intervention* in international affairs *more brazen and bloody* than in the conflict in Ukraine. Russians elected four MPs from occupied Ukrainian Crimea, which is *illegal and grossly violates international law*. *Russia’s destabilizing activities, its support for rogue regimes, its activities in Ukraine* are unacceptable.

3) натуроморфная метафора включает лексические единицы из сферы «Животный мир» – «Россия – медведь»:

Putin ... turned a complacent and benevolent *Russia into a malicious, growling bear*.

В 45 (из 51) контекстах, в которых этноним Россия употребляется с эпитетами, преобладает негативное оценочное отношение к стереотипу, что служит сильным воздействием на общественное сознание – *formidable military power, aggressive Russian muscle, belligerent Russia, Russia’s brazen invasion of Ukraine*.

В ходе проводимого исследования представляется возможным отметить характерную тематику статей, формирующих этнический стереотип

«Россия», к которой относятся: воинствующий характер России, преступные действия России, имперские амбиции России (Democratic integration under the EU and NATO threatens nobody except kleptocratic autocrats who cannot succeed *without the incitement to permanent conflict and imperial games*. The Kremlin may be poised to *recreate the former Russian empire*), мошенничество (шулерство) России (The very fact that people are talking seriously about an invasion of the Baltics may be evidence that *Putin's tactics are working*. But it is a *terrifying gamble*), нападки на демократию в России (*Ideas of democratic self-government will enter Russia through Ukraine's success*. Russia *denies the fundamental principles* (of democracy) that animate the West).

Стереотипы реализуются в разного рода импликациях, но англоязычные СМИ прибегают не только к когнитивной стратегии импликации, но и к так называемому троллингу. Термин «троллинг» *trolling*, означающий «ловлю рыбы на блесну», берет начало из сленга участников виртуальных сообществ и не имеет прямого отношения к сфере научного дискурса. Данное явление, получившее широкое распространение в сети, характеризуется как процесс размещения на виртуальных ресурсах провокационных сообщений, носящих конфликтотенный характер, что связано с нарушением правил этического кодекса интернет-взаимодействия. Несмотря на то, что основными местами осуществления троллинга выступают в основном различные тематические форумы, конференции, социальные сети, порталы, чаты и новостные сайты, политический дискурс в англоязычных СМИ в настоящее время имеет тенденцию уподобляться социальным сетям, использующим троллинг, используя, к примеру, холивар – «священную войну», целью которой является конфронтация.

Таким образом, проведенное исследование позволяет установить, что в концептуализации этнического стереотипа «Россия» посредством эмоционально окрашенных лексических единиц и когнитивных метафор, преобладает отрицательная маркированность. Отсутствие средств, несущих положительную коннотацию, можно интерпретировать как установку на отрицательное отношение к России как идеологически чуждой, что формирует стойкое отторжение России в англоязычном социуме. Этнический стереотип выступает как механизм создания образа врага, структурирующий информацию при помощи отрицательных моделей и схем, закрепляющих негативную оценку России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – СПб, 2016. 416 с.
2. Гасанов И.Б. Национальные стереотипы и «образ врага». Хрестоматия / И.Б. Гасанов; Рос. акад. Управления. – М.: РАУ, 1994. – С. 3-7, 23-39.
3. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Демьянков В.З. Стереотип / В.З. Демьянков // Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. –С.177-179.

5. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман. / пер. с англ. Т.В. Барчуновой. – М: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
6. Маслова В.А. Культурный стереотип и его роль в поведении сквозь призму языка / В.А. Маслова // Вестник Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова. – 2008. – Т.4. – С. 30-37.
7. Павловская А.В. Этнические стереотипы в свете межкультурной коммуникации / А.В. Павловская // Вестник Московск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – №1. – С. 94-105.
8. Панягин А.А. Стереотипы национальной культуры в межкультурном общении А.А. Панягин // Вестник Мордовск. ун-та. – 2008. – №3. – С. 67.
9. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). Монография / А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
10. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1987. 590с.

ETHNIC STEREOTYPE RUSSIA AS A MECHANISM TO CREATE THE IMAGE OF AN ENEMY IN ENGLISH-SPEAKING MASS MEDIA

N. A. Tsybina

Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod

The article highlights means used by English-speaking mass media to conceptualize the ethnic stereotype of Russia. The analysis of the material makes it possible to conclude that Russia is considered to be an enemy as only negative models are represented in English-speaking mass media.

Key words: *ethnic stereotype, cognitive metaphor, the image of an enemy, trolling.*

Об авторе:

ЦЫБИНА Надежда Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail:* tsnadezhda@yandex.ru

УДК 811.111

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО РЕЧЕВЫХ ЭТИКЕТОВ

А.С. Шаповалова

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье рассматриваются особенности русского и английского речевых этикетов: сходства и различия.

Ключевые слова: *речевой этикет, стиль, эвфемизм.*

*Вежливость – мудрость, стало
быть, невежливость – глупость. Пре-
небрегать вежливостью, создавая се-
бе врагов, - озорство, все равно, что
поджог дома.*

А. Шопенгауэр

Изучение иностранного языка предполагает усвоение норм общения, принятых в данной лингвокультуре. Незнание этих норм делает невозможной успешную коммуникацию на иностранном языке.

Традиционно под речевым этикетом понимаются «регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности»[Формановская 2000: 69].

Исследователями описывается целый спектр коммуникативных функций речевого этикета. Например, этикет

- способствует установлению контакта между собеседниками;
- привлекает внимание слушателя (читателя),
- выделяет его среди других потенциальных собеседников;
- позволяет засвидетельствовать уважение;
- помогает определить статус происходящего общения (дружеский, деловой, официальный и пр.);
- формирует благоприятную эмоциональную обстановку для общения и оказывает положительное воздействие на слушателя (читателя).

Следует заметить, что к сфере речевого этикета относятся, в частности, принятые в данной культуре способы выражения сочувствия, жалобы, вины, горя и т.д. Так, например, в одних культурах принято жаловаться на трудности и проблемы, в других это не принято. В одних культурах рассказ о своих успехах является допустимым, в других этого делать не стоит. Сюда же могут относиться и конкретные предписания речевого этикета – что может служить предметом разговора, что нет, и в какой именно коммуникативной ситуации.

Речевой этикет в узком смысле слова может быть охарактеризован как система языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения. Элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях:

на уровне лексики и фразеологии: специальные слова и устойчивые выражения (*Спасибо, Пожалуйста, Прошу прощения, Извините, До свиданья* и т.п.; *Thank you, I am sorry, Sorry, Excuse me, Good bye*), а также специализированные формы обращения (*Господин, Товарищ* и т.п., *Mr, Mrs, Miss*);

на грамматическом уровне это использование для вежливого обращения множественного числа (в том числе местоимения *Вы*); использование вопросительных предложений вместо повелительных (*Вы не скажете, который час? Не могли бы Вы немного подвинуться? Could you open the door?*);

на стилистическом уровне: требование грамотной, культурной речи; отказ от употребления слов, прямо называющих непристойные и шокирующие объекты и явления, использование вместо этих слов эвфемизмов;

на интонационном уровне: использование вежливой интонации (например, фраза «*Будьте любезны, закройте дверь*» может звучать с разной интонацией в зависимости от того, предполагается в ней вежливая просьба или бесцеремонное требование);

на уровне орфоэпии: использование «*Здравствуйте*» вместо «*Здрате*», «*Пожалуйста*» вместо «*Пожалста*» и т.п.;

на организационно-коммуникативном уровне: запрет перебивать собеседника, вмешиваться в чужой разговор, переводить разговор на другую тему и т.д.

У каждого народа существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и другие. Однако, воплощаются эти черты в каждой культуре по-своему.

Существуют различия, которые обусловлены особенностями развития двух обществ, а также спецификой развития русского и английского языков.

В английском языке существует три уровня вежливости: фамильярный, нейтральный, официальный. В русском же языке используется пять стилей речи: разговорный, официально-деловой, научный, публицистический и художественный. То есть русский язык более богат речевыми и коммуникативными средствами в сравнении с английским языком. Именно поэтому, русский язык более эмоционален, а словарный состав его более разнообразен, нежели словарный состав и эмоциональная база английского языка.

Существуют также определенные различия в структуре имени в английском и русском языках. Английское имя может состоять из двух, трех или даже четырех компонентов, ограничения на количество имен не существует (*William Makepeace Thackeray, Agatha Mary Clarissa Christie*). Русское же имя всегда состоит из трех компонентов - имени, отчества и фамилии (*Александр Сергеевич Пушкин*).

Существуют различия и в использовании местоимений. В английском языке нет формального разграничения между формами второго лица «*ты*» и «*вы*». Местоимение «*You*» заменяет обе формы обращения. В русском этикете это два различных местоимения. «*Ты*» мы используем для человека, которого хорошо знаем, или, если он является нашим ровесником. «*Вы*» используется для человека, которого мы не знаем достаточно хорошо, или старшего по возрасту.

Кроме того, в рассматриваемых лингвокультурах существуют определенные различия в обращении к знакомым и незнакомым лицам. В англий-

ском этикете в большинстве случаев официальной формой обращения к человеку, фамилия которого говорящему известна, является обращение по фамилии в сочетании со словами *Mr*, *Mrs* и *Miss*. В русском этикете равноценное обращение употребляется лишь во множественном числе – «*господа*».

В этикетах двух культур вежливое обращение к незнакомому человеку начинается с извинения за причиняемое беспокойство. Затем, после извинения, можно обратиться с вопросом, просьбой, замечанием и т.п. (*Excuse me, could you tell me the time, please? Простите, не подскажете, который час?*)

Граница между повседневной речевой практикой и нормой в речевом этикете и в русской, и в английской лингвокультурах неизбежно является подвижной. Практическое применение речевого этикета всегда несколько отличается от нормативных моделей, и не только из-за недостаточного знания участниками его правил. Отклонение от нормы или слишком дотошное следование ей может быть связано с желанием говорящего продемонстрировать свое отношение к собеседнику или подчеркнуть свое видение ситуации. Таким образом, речевой этикет не является жесткой системой правил, он в достаточной мере пластичен, что создает для участников коммуникации довольно обширное «пространство для маневра».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольдин В.Е. Речь и этикет / В.Е. Гольдин. – М.: Мысль, 2000. – 176 с.
2. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович. – М.: Знание, 1978. – 144с.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высш. школа, 1989. – 159 с.

PECULIARITIES OF ENGLISH AND RUSSIAN SPEECH ETIQUETTES

A. S. Shapovalova

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

In the article some fundamental peculiarities of English and Russian speech etiquettes are examined.

Key words: *Russian, English, speech etiquette, style, euphemism.*

Об авторе:

ШАПОВАЛОВА Александра Сергеевна – студентка Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail*: shapoalex@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Аксянова З.И.</i> Обучение французскому языку для специальных целей в неязыковом вузе.....	4
<i>Вторушина Ю.Л.</i> К вопросу отражения краеведческого материала в учебнике по иностранному языку.....	8
<i>Градская Т.В.</i> Лингвокультурологический аспект обучения иностранному языку (на материале английского языка).....	11
<i>Ермаков А.О.</i> Место домашнего чтения на иностранном языке в процессе формирования универсальных учебных действий в основной школе.....	15
<i>Заруцкая Ж.Н., А.О. Заруцкая.</i> Использование профильных учебных пособий в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе как залог успешного овладения компетенцией иноязычного общения.....	20
<i>Калинина Е.Э.</i> Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку.....	25
<i>Корнилова Л.И., О.В. Лебединская.</i> Организация самостоятельной работы студентов как условие реализации компетентностного подхода.....	29
<i>Кучерова Т.Н., О.В.Кольцова.</i> Тестирования как средство контроля усвоения профессиональной лексики студентами неязыковых специальностей.....	34
<i>Кучукова Л.П.</i> Введение в интерпретацию текста на заочном отделении (на материале немецкого языка как второго иностранного).....	40
<i>Ломакина Е.А.</i> К вопросу о филолого-педагогических проблемах информатики в контексте информационной среды.....	44
<i>Михайлина О.Н.</i> Коммуникативный подход в формировании стратегической компетенции у будущих бакалавров.....	50
<i>Муртазина П.А.</i> Аудирование IELTS как способ контроля интеллектуальных умений.....	56
<i>Насонова С.Л., Л. М. Страждина.</i> Из опыта работы на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе.....	61
<i>Николаева Е.А., Е.Ю. Алешина, Ю.А. Шурыгина.</i> Профессиональная компетентность учителя иностранного языка.....	64
<i>Петрова Е.Б., Ф.А. Адарченко.</i> Обучение английской профессионально-ориентированной лексике студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «биология».....	68
<i>Плотникова Н.Е., И.А. Коваленко.</i> Использование игровых приемов в обучении грамматике английского языка на среднем этапе.....	72
<i>Роганина Е.А.</i> Место информационной компетенции в обучении будущих лингвистов-преподавателей.....	76

<i>Ромаданова О.Н.</i> Практический подход к организации самостоятельной работы студентов при обучении английскому языку.....	80
<i>Саенко К.В.</i> Дидактические возможности использования англоязычных песен в школе.....	86
<i>Селиверстова К.А.</i> Современный подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе	93
<i>Фатуева С.А.</i> Проблемы организации самостоятельной работы по обучению иностранному языку магистрантов языковых специальностей заочной формы обучения.....	97
<i>Фурманова В.П., Т.Е. Трушко.</i> Коммуникативные сценарии в развитии эмотивной компетенции в обучении иностранным языкам (<i>старшие классы сош и бакалавриат</i>).....	101
<i>Цыпкин Э.И.</i> Учебный проект «Краеведение Карелии» на немецком языке.....	107
Лингвистические аспекты иностранных языков	
<i>Акопян А.А.</i> Особенности организации адвербиальных дериватов.....	114
<i>Бабасева А.С.</i> Концептуальные метафоры в публичных выступлениях политических лидеров современной России.....	119
<i>Зеркина Н.Н.</i> Из истории орфографии английского языка.....	123
<i>Ляшенко Е.Н.</i> Актуализация семантики лексемы «green» в англоязычных рекламных текстах строительной тематики.....	127
<i>Повышева А.Н.</i> Территориальное разнообразие английского произношения.....	131
<i>Семенова Н.С.</i> Лексическая вариативность библеизмов в массмедийном дискурсе.....	134
Теория языка	
<i>Антропова Л.И., Т.Ю. Залавина.</i> Научная разработка проблемы форм существования современного немецкого языка.....	142
<i>Генералов В.А.</i> Проблема «stone wall» в англистике: возможны ли новые подходы к ее решению?.....	148
<i>Колобова К.С.</i> Интердискурсивная природа произведения Г. Грасса «Мое столетие».....	15

	7
<i>Корева О.А.</i> Гендерные особенности туристического рекламного текста.....	16
	2
<i>Мамушкина С.Ю.</i> Допрагматические критерии таксономии междометий.....	16
	7
Лингвокультурология	
<i>Мигалкина В.В.</i> Лингвокультурная специфика системы терминов родства в английском и якутском языках.....	17
	4
<i>Нифанова Т.С.</i> Этимологические характеристики наименований тканей в современном английском языке.....	18
	4
<i>Прокопьева Л.В., Н.В. Поисеева.</i> Некоторые особенности якутского (саха), русского и английского речевых этикетов.....	19
	4
<i>Рудакова Л.С.</i> Репрезентация концепта «ТРУД/РАБОТА» в языковой картине мира англосаксов.....	20
	0
<i>Токарева О.С.</i> Этнокультурные стереотипы: откуда они берутся и как к ним относиться?.....	20
	4
<i>Топилина Е.С.</i> Особенности выражения формул вежливости в английском языке (на материале сериала «Аббатство Даунтон»).....	21
	0
<i>Цыбина Н.А.</i> Этнический стереотип «РОССИЯ» как механизм создания образа врага в англоязычных СМИ.....	21
	4
<i>Шапвалова А.С.</i> Особенности английского и русского речевых этикетов.....	21
	9