

НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Актуальные вопросы гуманитарного знания

Межвузовский сборник статей

Выпуск 2

Киров
2013

УДК 81'272
ББК 81.001.2
Н12

Редакционная коллегия:

О. В. Редькина, кандидат филологических наук, Вятский государственный гуманитарный университет (ответственный редактор);

Р. В. Белютин, кандидат филологических наук, доцент, Смоленский государственный университет;

А. Р. Копачева, кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет;

А. Д. Степанова, кандидат педагогических наук, доцент, Вятский государственный гуманитарный университет

Н12 На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: межвузовский сборник статей. Вып. 2. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 288 с.

ISBN 978-5-456-00095-8

ISBN 978-5-456-00098-9

В сборник вошли статьи исследователей из России и стран СНГ, освещающие различные аспекты изучения германских, романских, славянских, тюркских языков, а также статьи, посвященные вопросам сопоставительного языкознания, лингводидактики и методики преподавания языков в вузе и школе.

УДК 81'272
ББК 81.001.2

ISBN 978-5-456-00095-8

ISBN 978-5-456-00098-9

© НРГ «Университет-Плюс», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

<i>Алексиевец О. Н.</i> Особенности просодического оформления точки зрения в англоязычном политическом дискурсе	6
<i>Андрущенко И. А.</i> Комплекс просодических средств актуализации англоязычной публичной политической речи	11
<i>Ахметсагирова Л. И.</i> О некоторых аспектах макроструктуры немецко-русских и русско-немецких словарей, изданных в Германии в XIX веке	17
<i>Беляев А. Н.</i> О морфологической характеристике немецких топонимов.....	21
<i>Бизюков Н. В.</i> Теоретический и практический аспекты перевода терминологических единиц современного английского языка (на материале терминов нефтегазовой тематики).....	27
<i>Блохина А. О., Мишанова Ю. В.</i> Семантическая классификация восклицательных предложений (Часть I).....	32
<i>Гузержук О. О.</i> Взаимодействие вербальных и невербальных средств выражения высказываний ободрения.....	36
<i>Казакова О. В.</i> Роль просодии в становлении новых вариантов английского языка как независимых языковых образований	42
<i>Каримова Р. Х.</i> Объективация концепта «ТРУД» в словарях различного типа (на материале немецкого языка).....	50
<i>Колесник М. П.</i> Анализ состояния разработок критериев идентификации диалектов английского языка.....	56
<i>Нечаева В. С.</i> Компьютерно опосредованная коммуникация как способ социокультурной и профессиональной самопрезентации.....	63
<i>Новикова Е. И.</i> Роль контекста при переводе синестетических метафорических выражений с немецкого языка на русский	70
<i>Павленко Л. Г., Гелиашвили М. Г.</i> Концепт движения в английских фразеологизмах с глаголами движения.....	78
<i>Романюк М. Ю.</i> Паремии как важная составная часть народной культуры (на примере русского, английского и немецкого языков).....	83
<i>Романюк М. Ю.</i> Лексические окказионализмы и способы их образования (на примере произведений Дж. Роулинг и Л. Кэрролла).....	92
<i>Сокирская О. С.</i> Просодическая организация английских высказываний отказа, актуализованных на среднем уровне эмоционально-прагматического потенциала	100
<i>Шелудякова М. А.</i> О результатах диахронического анализа некоторых английских слов, относящихся к лексической теме «Погода».....	109

РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

<i>Васенева Е. В., Кузбит А. О.</i> Продуктивные модели образования никнеймов на франкоязычных форумах	114
<i>Воскобойникова Л. П.</i> Факторы понимания текста.....	119
<i>Ковалевская Я. А., Воронкова И. С.</i> Функционирование отождествительно-предметного сказуемого в качестве пониженной предикации	123
<i>Щербакова А. В.</i> Об одном способе выражения внутрисинтаксической модальности во французском языке.....	127
<i>Щербакова Н. С.</i> Роль омонимии при достижении комического эффекта во французских анекдотах-каламбурах.....	132

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ

<i>Агаркова О. А.</i> Формулы речевого этикета вступительной части разговора в славянских языках	138
<i>Голайденко Л. Н.</i> Категория числа существительных как грамматическое средство выражения семантики представления в художественной прозе	141
<i>Гринкевич Е. В., Сердюкова Л. В.</i> Шапмы публицистической речи	150
<i>Редькина О. В.</i> Семантика существительного <i>миф</i> в современном русском языке: данные словарей и практика употребления	154
<i>Шишкова В. А.</i> Особенности организации сентенционального поля «страх» в русском языке	158

ТЮРКСКИЕ ЯЗЫКИ

<i>Н. Илџ кизи Кодирова</i> О некоторых тенденциях формирования терминосистем в современном узбекском языке	164
<i>Пирматова М. М.</i> Размышления по поводу морфологического строения гендерно анализируемого текста	168

ЛИНГВОДИДАКТИКА. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Бабурова Т. В., Осколкова И. А.</i> Мотивация и её роль в изучении иностранного языка	171
<i>Баканова Ю. В.</i> Роль языкового поликультурного образования для самоопределения личности	176
<i>Беленюк Т. Н.</i> Ролевая игра как средство преодоления языкового барьера в процессе изучения иностранного языка	179
<i>Белова И. А.</i> Анализ трудностей при аудировании в неязыковом вузе и пути их преодоления	182
<i>Бурганова Н. С.</i> Новостная статья электронной газеты как средство обучения студентов профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе	187
<i>Гуреева Л. В., Козьмина Н. А.</i> Средства и цели интерактивного метода обучения студентов иностранному языку	190
<i>Зайцева С. Е.</i> Понятие аутентичности английских текстов	193
<i>Калита А. А., Корнева З. М., Тараненко Л. И.</i> Деловая игра и проектная методика в конструктивистском подходе к обучению иностранному языку	198
<i>Короткова И. П.</i> Роль фольклорного материала в формировании языковой личности на начальном этапе изучения английского языка	204
<i>Кузнецова А. П.</i> О некоторых методических приемах повышения эффективности изучения лексики на уроках английского языка	207
<i>Кузнецова А. П.</i> Обучение монологической и диалогической речи на уроках английского языка	210
<i>Манагаров Р. В.</i> Организация практикоориентированной лекции-семинара для студентов заочной формы обучения специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»	213
<i>Насилевич Я. Г.</i> Методы мнемотехники как эффективное средство обучения иностранному языку студентов вуза	217
<i>Овсянников А. О.</i> К вопросу о методологии инновационного поиска в обучении информативному чтению на втором иностранном языке	224

<i>Овчинникова Н. И.</i> Использование аутентичных материалов в обучении иноязычному общению студентов языкового вуза.....	231
<i>Ращупкина К. С.</i> Драматизация как инновационная лингводидактическая технология социокультурного и кросс-культурного развития студентов в вузе.....	234
<i>Романова И. С., Шарунова С. В.</i> Реализация компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов-бакалавров в неязыковом вузе (из опыта работы кафедры иностранных языков ИГЭУ).....	238
<i>Рыбина Т. Н.</i> К вопросу об учете лингвистических особенностей научной речи в процессе обучения слушателей факультетов повышения квалификации данному стилю речи на английском языке.....	241
<i>Сердюк Е. В.</i> Мотивация при обучении монологическому высказыванию студентов языкового факультета.....	244
<i>Старикова О. В.</i> Сущность и содержание понятия «дифференцированный подход» в иноязычном образовании переводчиков.....	249
<i>Тарасенко М. И.</i> Активные методы в обучении иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых факультетов: теория и практика.....	253
<i>Тарасова В. В., Даминова Э. Р.</i> Обучение реферированию как одному из видов учебной работы с научно-техническими текстами.....	258
<i>Тер-Костанова Л. Н.</i> Проблема межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в вузе.....	262
<i>Титкова М. Ю.</i> Особенности языка художественного текста как средство наглядности в процессе работы над сочинением на уроках развития речи.....	265
<i>Тутатчикова И. Н.</i> Стратегии формирования критического мышления студентов для успешного общения на английском языке.....	275
<i>Ушакова Г. В.</i> Проблемы сочетания фундаментальной и узкопрофессиональной подготовки в преподавании иностранного языка в техническом вузе.....	279
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	283

ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

О. Н. Алексиевец
Киевский национальный лингвистический университет (г. Киев)

Особенности просодического оформления точки зрения в англоязычном политическом дискурсе

В статье рассматриваются некоторые особенности просодической организации точки зрения в англоязычном политическом дискурсе. В центре внимания участие просодических средств в повышении эффективности речевого воздействия.

Ключевые слова: просодические средства, просодия, точка зрения, речевое воздействие, политический дискурс.

В условиях глобализации возрастает роль политической коммуникации в решении острейших экономических, политических, культурных проблем современности. Политическая риторика способна налаживать и поддерживать дружеские отношения между странами. Вместе с тем, выступления политиков обладают такой силой, что могут влиять на возникновение конфликтов между государствами и их разрешение мирным путем либо с использованием военной силы. В целом по политической коммуникации можно определять текущую ситуацию, приоритеты и направления в развитии межгосударственных отношений.

Как известно, политическая речь в общественной коммуникации выступает одним из основных механизмов управления социумом. Политический дискурс выполняет функции информирования и социально-психологического воздействия на аудиторию. Однако информирование в политике также подчинено воздействию аспекту, поскольку это процесс интерпретации сообщения с определенных позиций, убеждение в правильности точки зрения говорящего. Речь политика можно назвать важным инструментом его профессиональной деятельности, средством пропаганды и защиты собственной политической позиции, борьбы с политическими оппонентами, убеждения масс и т. д.

Современные трансформации коммуникационного пространства закладывают основания для анализа политического дискурса с учетом взаимодействия многих антропоцентрических параметров (интенция, эмоциональное состояние, социальный статус, культурный фон, соотношение когнитивных и коммуникативных структур и др.) и когнитивно-дискурсивных позиций.

В рамках антропоцентрической парадигмы сформировалась когнитивная лингвистика, в которой познавательную деятельность человека рассматривают как деятельность, развивающую умение ориентироваться в окружающем мире. В связи с этим важным является формирование четкой точки зрения по ключевым социальным, политическим, религиозным и другим вопросам, а также умение обосновывать и доказывать собственную позицию.

Критический анализ работ, посвященных в этом контексте исследованию точки зрения, свидетельствует, что указанный феномен привлекает в последнее время возрастающее внимание лингвистов и все активнее используется в научных исследованиях гуманистической направленности в комплексном подходе к пониманию эффективной коммуникации.

Важно обратить внимание на то, что представления человека о собственной точке зрения сопровождают все аспекты его коммуникативной и когнитивной деятельности и не могут не влиять на выбор языковых средств, необходимых для решения самых разнообразных социально-культурных задач. Презентация точки зрения является сложным коммуникативным действием, имеющим определенную структуру и распадающимся на определенные типы, а также получающим специфические способы языкового выражения. Конститутивными признаками точки зрения выступают констатация и доказательство определенного тезиса; стремление говорящего убедить в его правильности; реактивность речевого действия; логическая развернутость.

Целесообразно предположить, что точка зрения – это продукт речемыслительной деятельности человека, его индивидуального речетворчества, вследствие чего в него включаются личностно значимые для выступающего элементы. Отсюда следует, что непременным атрибутом ее актуализации является наличие эмоционально-модальных и оценочных значений, то есть рациональное, логически оформленное содержание сочетается с эмоциональным. Как отмечает Л. Беличенко, «правильно будет не проводить четкой границы между воздействием на разум, интеллект и психику, следует лишь говорить о преобладании в каждом случае того или иного вида воздействия, что особенно важно в звучащей речи, где под воздействием интонации любой сегмент, обращенный к разуму, может приобрести эмоциональное, экспрессивное звучание» [1: 50–51].

Таким образом, для адекватного построения публичной речи и выражения точки зрения в этом контексте необходимо учитывать взаимодействие между дискурсом (структура текста дискурса), когницией (мнения, знания, оценки, идеология) и обществом (участники, их социальный статус).

На современном этапе развития лингвистики все более актуальными становятся вопросы о месте просодии в системе речевой деятельности, ее взаимоотношениях с другими речеобразующими средствами и, что немало важно, о роли просодии в процессе речевой коммуникации. Основная цель партнеров по коммуникации – разъяснить свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, побудить собеседника к речевому сотрудничеству. Важнейшую роль в реализации коммуникативных стратегий говорящих наряду с другими языковыми средствами играют фонетические [2; 3].

Накопленное фонетическое знание дает возможность глубокого осмысления проблемы просодической организации точки зрения в политическом дискурсе с учетом когнитивных, коммуникативных, синергетических и других аспектов ее изучения. Результаты исследований интонационного оформления речи (М. Дворжецкая, А. Калита, Е. Стериополо, Л. Штакина, Я. Федорив, Л. Блохина, Е. Брызгунова, О. Голошумова, В. Данилина, О. Ермакова, Л. Златоустова, С. Кодзасов, О. Кривнова, Т. Николаева, Л. Постникова, Р. Потапова, О. Смирнова, И. Торсуева, Л. Цеплитис, Д. Болинджер, Д. Кристалл, Д. Ладд, Дж. Пьерхамберт, Дж. Уэлз и др.) доказывают важную роль просодических средств в реализации стоящих перед оратором целей.

Имеющиеся данные позволяют утверждать, что обязательным компонентом, непосредственно участвующим в организации политического дискурса в целом и точки зрения политика, в частности, является просодия. Как система супрасегментных компонентов звукового строя языка, она выражается в темпе, паузации, тембре голоса, громкости, мелодике, что рассматривается в аспекте физических и перцептивных признаков. Просодия выступает важным компонентом презентации дискурса и сигнализирует о динамике смыслового развертывания речевого события, объединяя лексические и грамматические средства в когерентное целое. Благодаря просодии, служащей сознательным и специальным средством воздействия, происходит реализация ораторских интенций и даже образуется определенный имидж коммуниканта [4: 224].

Необходимо подчеркнуть, что высказывания точки зрения несут наиболее значимую в коммуникативном отношении информацию и маркируются интонационным выделением. Просодическими параметрами, имеющими потенциальную возможность служить средствами выделения, являются: максимальная высота тона в высказывании; максимальный тональный диапазон (на фокусной единице); прерывание шкалы; ядерный тон; пик громкости; повышение громкости на фокусной единице по сравнению с предшествующим элементом; понижение громкости на следующем за фокусной единицей элементе; пауза, предшествующая фокусной единице и следующая за ней; протяжное произношение; увеличение скорости речи (см. [5: 66]).

Мелодическое оформление политического дискурса зависит от условий его реализации и от коммуникативных задач, стоящих перед оратором [6: 116]. Смысл сказанного в пределах интонационной группы определяется, как известно, комбинацией тональных уровней ее отдельных частей: предшкалы, шкалы, ядра. Ключевым для выражения смысла точки зрения является ядерный тон интоногруппы. Многие исследования в области публичной речи [6: 117; 7: 15; 8: 135] указывают на доминирование нисходящего тона, что делает речь более уверенной и весомой. Среди шкал наиболее частотными являются нисходящая и ровная.

Следует отметить, что интонационные структуры британской академической публичной речи можно разделить на две группы в зависимости от

коммуникативных стратегий, которые они реализуют: риторическое давление и коммуникативное сотрудничество [6: 116]. К интонационным структурам, реализующим риторическое давление, следует относить цепочки нисходящих тонов, сложный восходяще-нисходяще-восходящий тон и нисходящие тоны среднего и высокого уровней в сочетании с высокой ровной шкалой или скользящей шкалой, а также падающую шкалу с резким прерыванием. Интонационные структуры, реализующие коммуникативное сотрудничество, могут быть представлены низким нисходящим тоном, ровным тоном среднего уровня и восходяще-нисходящим тоном; ровной шкалой среднего и низкого уровней и падающей шкалой [8: 323].

Наряду с мелодикой существенное значение имеет ударение, дающее возможность выделять информационно более важные, сравнительно с другими, слова. Изменение тонального уровня вместе с дополнительным ударением на самом важном слове образует коммуникационный центр высказывания. Кроме этого, в политическом дискурсе достаточно часто используется «подчеркнутая акцентуация», т. е. выделительные акценты располагаются на всех словах, которые необходимо подчеркнуть для более точной передачи смыслового содержания текста [6: 114].

Подчеркнем также, что для выражения точки зрения говорящий целенаправленно использует темп и паузацию, которые влияют на результат смыслового восприятия коммуникативного акта, способствуя выделению значимых элементов. Стабильность темповой организации политического дискурса, доминирование пауз средней длительности, равномерная паузальная насыщенность с минимальным количеством пауз хезитации свидетельствуют о высокой степени контроля над речью, что позволяет оратору влиять, убеждать, доказывать [6: 115].

Кроме этого, неотъемлемым просодическим параметром, служащим определенным каркасом в организации точки зрения, является ритм. Эффект ритмичности в публичной речи создается при помощи лексических повторов, синтаксического и акцентно-мелодического параллелизма. Ведущим средством ритмизации выступает акцентно-мелодический параллелизм, который выражается в идентичности акцентно-мелодической структуры интоногруппы, наличии одинакового количества ударных слогов и локализации ядерного тона преимущественно в конце интоногруппы [9: 13–20].

Следовательно, просодическая организация высказываний точки зрения характеризуется сложным взаимодействием всех компонентов интонации, в результате чего происходит перлокутивное воздействие на слушателя. Среди особенностей модификаций просодических компонентов, влияющих на достижение перлокутивного эффекта, можно выделить ускорение и замедление темпа; ослабление и усиление интенсивности высказываний; частотную акцентуацию; контрастные перепады мелодического рисунка в коммуникативно-смысловых частях; создание неравномерного мелодического контура; окказиональное употребление психологических пауз и т. д. Также

доминантное положение точки зрения на фоне ее аргументации прослеживается по контрастному расширению тонального диапазона, повышению тонального уровня, увеличению громкости и замедлению скорости речи. Контраст может создаваться как за счет одного просодического параметра, так и всем комплексом просодических средств.

Необходимо акцентировать внимание на том, что использование просодических маркеров выступает частью стратегии, которая вырабатывается с целью реализации эмоционально-прагматического потенциала (А. А. Калита, [10]) точки зрения политика.

Резюмируем, что адекватное просодическое оформление политического дискурса обеспечивает яркость, выразительность, четкость выступления оратора, тем самым повышая эффективность речевого воздействия на аудиторию. Требуется дальнейшая теоретическая и эмпирическая работа, чтобы прояснить множество деталей его дискурсивной и языковой реализации.

Примечания

1. Беличенко Л. Г. Роль и место просодии в системе средств речевого воздействия (экспериментально-фонетическое исследование на материале английских публицистических текстов политического характера): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1990.

2. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання. К., 2001.

3. Постникова Л. В. Современный политический дискурс: социокультурный и просодический аспекты (на материале речей американских и российских президентов) // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». 2009. Вып. 2 (12).

4. Штакіна Л. Тональні конфігурації логіко-сміслової динаміки дискурсу // Наукові записки. Вип. 96 (2). Сер. «Філологічні науки (мовознавство)»: у 2 ч. Кіровоград, 2011.

5. Брантов С. А. Просодическая составляющая риторической аргументации в публичной речи (на материале британских лекций): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2004.

6. Постникова Л. В. Просодия политического дискурса в британской и американской лингвокультурах. М., 2011.

7. Смирнова О. Н. Просодический строй парламентской публичной речи (на материале выступлений в палате лордов и палате общин): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2011.

8. Фрейдина Е. Л. Риторическая функция просодии (на материале британской академической речи): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2005.

9. Шахбагова Д. А., Крюкова О. П. Об одном опыте анализа риторической организации текста на материале ораторской речи в американском варианте английского языка // Сборник научных трудов МГПИИЯ. Вып. 152. М., 1980.

10. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення. Тернопіль, 2007.

Комплекс просодических средств актуализации англоязычной публичной политической речи

В статье на основе аналитического исследования установлен эталонный комплекс просодических средств актуализации англоязычной публичной политической речи, который целесообразно использовать в процессах исследования и научного описания существующего многообразия особенностей просодической организации других видов публичной коммуникации.

Ключевые слова: англоязычная публичная политическая речь, ораторское искусство, просодические средства, эталонный комплекс.

Известно, что на современном этапе развития общества особое место занимает политическая коммуникация [13], то есть речевая деятельность, направленная на пропаганду определенных политических идей, эмоциональное влияние на граждан, побуждение их к политическим действиям для получения симпатий избирателей, манипуляция политическим сознанием, формирование общественного мнения.

Естественно при этом, что владение ораторским искусством считается важной особенностью личности политического деятеля, поскольку его речь как отражение внутреннего мира человека [20] служит эффективным средством создания у слушателей определенного представления о нем. На фоне рационального выбора языковых средств всех уровней в эффективном оформлении публичной политической речи важнейшую роль играет адекватность использования говорящим просодических средств.

Цель настоящей работы заключается в аналитическом определении рационального комплекса просодических средств актуализации англоязычной публичной политической речи.

Основы публичной речи, или ораторского искусства, зародились еще во времена античной Греции (напр., Аристотель, Демосфен, Лисий) [5; 28; 31], когда было замечено очевидное влияние выступлений на «чувства и умы людей» [2] для достижения определенных (политических, юридических, академических и др.) целей, в том числе для разъяснения чего-либо, побуждения к каким-либо действиям и развлечения слушателей [33; 34].

Строго говоря, под ораторской речью подразумевается [3] живая публичная речь, обращенная говорящим к многочисленной аудитории с целью передачи идей, мыслей, информации, убеждения слушателей. В связи с этим ей присущи определенные характерные особенности композиции, стиля, использования специфических языковых средств [27], их комбинации с неязыковыми средствами влияния [26] и т. п.

Вполне закономерно, что в процессе профессиональной деятельности политиков уже сложились определенные традиции применения в публичной политической речи ряда специфических языковых средств, а также подбора и организации определенных структур ее выразительности в зависимости от интенции, цели и условий общения. При этом в центре внимания политиков оказалась необходимость тщательной подготовки речи, ее композиции, языкового наполнения [19]. Кроме того, во время подготовки каждого смыслового фрагмента речи (вступления, основной части, заключения) все чаще стал делаться акцент на учет его коммуникативно-целевого, содержательно- и стилистического назначения.

В плане целенаправленного языкового влияния, по мнению Д. Грина, наиболее очевидным следует считать лексический уровень, поскольку его основой является представление о расширении, неопределенности и абстрактности значения слова [30]. При этом на уровне общения существуют ситуации, в которых коммуникативная семантика слова противоречит его стандартной словарной семантике. Это прежде всего связано с тем, что коммуникативная семантика обуславливается коммуникативно-прагматической установкой всего высказывания.

Эффект речевого влияния может иметь и вариации внутри стилистически нейтральной и нетерминологической лексики [19; 32]. Этот феномен объясняется тем, что любому описанию действительности свойственны черты, привнесенные средствами его интерпретации, поскольку языковые средства не обозначают действительность, а интерпретируют ее. С учетом этого, на основе преднамеренной замены внутри нейтральной лексики одного слова другим и осуществляется манипуляция сознанием аудитории.

Публичной речи присуще также наличие просторечной, жаргонной, иноязычной лексики, сложносокращенных слов [22], широко используемых политиками, поскольку лексика такого типа снижает степень официальности речи, придает общению непринужденный характер, помогает оратору удерживать контакт с аудиторией, передавать и поддерживать эмоциональное состояние слушателей.

Требуемая степень выразительности речи достигается и использованием стилистических фигур разных уровней языка (фонетического, морфологического, синтаксического), способствующих привлечению и удержанию внимания аудитории [4; 32].

Однако неоспоримым является то, что наиболее важную роль в оказании влияния на слушателей играет просодия речи, соответствующая определенной ситуации общения, имиджу и психологическому типу говорящего. Результаты ряда исследований в области просодического оформления публичной речи [6; 7; 9; 13; 15; 18; 21] свидетельствуют, что передача слушающим позиции говорящего, его способность убедить и завоевать аудиторию в большой степени зависят от правильного выбора и использования им просодических средств, придающих выступлению требуемую модальную окраску.

Известна в связи с этим достаточная частотность использования в американском варианте английского языка в условиях высокой торжественности и в менее официальной обстановке нисходящей шкалы в сочетании с высоким нисходящим тоном [15]. Исследуя публичную речь, И. А. Жаворонкова установила, что восходящая шкала в ораторской речи британского варианта английского языка способствует выражению дружелюбности, удивления и определенного превосходства, в то время как в американском варианте она в сочетании с восходящими тонами служит для выражения волнения, возбуждения, нетерпения [11] и повышает уровень эмоционально-прагматического потенциала высказывания [12]. Кроме того, по данным Л. В. Постниковой, публичную речь, продуцируемую в условиях, приближенных к естественным (встреча с избирателями, обращения к обществу, дружеские визиты и т. д.), характеризует высокая частота скользящих, волнообразных и гетерогенных шкал [18].

Что же касается направления терминального тона в интоногруппах, то многие исследователи в области публичной речи отмечают доминирование нисходящего тона широкого диапазона в нефинальной синтагме (см., напр. [8]). В то же время исследователи американского варианта английского языка указывают на широкое функционирование ровного тона в публичной речи [11; 24]. Высокая рекуррентность ровного тона в политической ораторской речи свойственна ситуациям повышенной торжественности, например инаугурации. Учитывая это, исследователи утверждают, что ровный терминальный тон в неофициальной речи свидетельствует о синтаксической зависимости частей высказывания или оформляет высказывания с «рутинной» информацией, а в финальной позиции демонстрирует отсутствие интереса, выражает скуку, в крайнем случае иронию или сарказм [8; 11; 15].

Для публичной речи весьма типичным является и функционирование восходящих тонов, способствующее, по данным исследования Л. Л. Графовой [8], выражению заинтересованности, привлечению внимания аудитории, поскольку они не только указывают на незаконченность мысли, но и выражают призыв, приглашение слушать, прислушиваться, благодаря чему обращение к аудитории приобретает большую степень выразительности. Для убеждения, внушения, привлечения внимания слушателей часто также используется нисходящий тон.

Как отмечалось выше, ораторской речи присущ постоянный контроль, обеспечивающий ее четкую ритмическую организацию [6, 7]. Частично это проявляется в специфике синтагматического членения, т. е. в стремлении к размеренности, четкости с точки зрения периодичности и продолжительности членения речевого потока на синтагмы, а также в особенностях паузации, в соотношении паузального и речевого времени и величине коэффициента паузации [23].

Исследуя роль различных типов пауз в передаче сообщения в ораторской речи, В. В. Данилина классифицирует их на: (1) синтаксические, которые членят поток речи на более короткие отрезки и способствуют усвоению

аудиторией воспринимаемой информации; (2) риторические паузы (или внутрисинтагменные паузы [1]), имеющие место перед важными смысловыми центрами. Таким образом, по утверждению В. В. Данилиной, они интенсифицируют их значимость и привлекают внимание слушателей. Кроме того, в ее исследовании зарегистрировано наличие в публичной речи большого количества вынужденных пауз, появление которых вызвано различными причинами, такими как запинка, самокоррекция, физическое или психологическое состояние говорящего, внешнее вмешательство (аплодисменты) и т. п. [9]. При этом установлена также и большая рекуррентность функционирования пауз, свойственная вступительной и заключительной частям публичного выступления, увеличение продолжительности которых особенно характерно для финальной части выступления [14].

Эффект ритмичности в ораторской речи создается и с помощью лексических повторов, синтаксического и акцентно-мелодического параллелизма. Однако ведущим средством ритмизации публичной речи является акцентно-мелодический параллелизм, который, как правило, выражается в идентичности акцентно-мелодической структуры интоногрупп, приблизительно одинаковой проминантности ударных слогов и их количества внутри интоногрупп и локализации ядерных тонов преимущественно в их завершении. К значимым факторам ритмизации текста выступления Д. А. Шахбагова и О. П. Крюкова относят длину интоногруппы, изохронность дистрибуции фразового ударения, наличие незначительной вариативности составляющих мелодики, продолжительность речевых сегментов [23].

Темп публичной речи, произнесенной в торжественной официальной обстановке, характеризуется определенным варьированием в рамках средней и замедленной зон [7; 21; 29], так как слишком быстрый или слишком медленный темп речи говорящего отрицательно оценивается аудиторией, а следовательно, негативно влияет на восприятие личности говорящего в целом.

Громкость как важный параметр публичной речи маркируется повышением ее уровня на ключевых словах и высказываниях для привлечения внимания слушающих [7]. При этом, однако, неестественные модификации высотно-тонального уровня речи могут оказывать отталкивающее воздействие на аудиторию. В то же время умелое использование тонального диапазона голоса способствует лучшему восприятию информации слушателями [26]. При проведении анализа публичной речи внимание С. Р. Брайдона фокусируется на расстоянии между говорящим и слушающими, на наличии постороннего шума, на акустических возможностях зала. Он делает также акцент на том, что слишком громкая, равно как и слишком тихая речь производит отрицательный эффект (см. также [17]).

Особое внимание в исследовании просодической организации публичной речи англоязычных личностей обращается, как правило, и на тембр как компонент интонации, несмотря на то, что вопрос о его включении в число лингвистических параметров вообще и интонационных в частности в определенной мере является дискуссионным [10]. Здесь важно прежде всего то,

что тембр голоса во время публичного выступления должен быть чистым, сильным, звонким, поскольку такие голоса воспринимаются лучше в сравнении с хриплыми и тусклыми (см., напр., [16; 26; 29]).

Проведенный выше теоретический анализ показывает наличие характерного для актуализации публичных речей англоязычных политиков наиболее общего, своего рода эталонного, комплекса или набора следующих просодических маркеров: восходящая и нисходящая шкалы, нисходящий тон широкого диапазона, ровный тон, четкое членение речевого потока на синтагмы, акцентно-мелодический параллелизм, увеличение продолжительности пауз во вступительной и заключительной частях, замедленный темп на ключевой информации, чистый, сильный тембр.

Нам представляется целесообразным использование указанного эталонного комплекса в качестве базового элемента или плоскости отсчета при исследовании и научном описании особенностей просодической организации англоязычных публичных выступлений политических деятелей с учетом их принадлежности к определенному психологическому типу, степени и типа их акцентуации, а также для изучения существующего многообразия особенностей просодической организации иных видов публичной коммуникации.

Примечания

1. Алексієвєць О. М. Просодичні засоби інтенсифікації висловлювань сучасного англійського мовлення (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 1999. 268 с.

2. Апресян Г. З. Ораторское искусство. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 256 с.

3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966. 608 с.

4. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб. пособие для студ. пед. спец. вузов. 2-е изд., испр. Мн.: ООО «Новое знание», 2001. 328 с.

5. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов н/Д: «Феникс», 1995. 576 с.

6. Васік Ю. А. Ритмічна організація англійського політичного дискурсу (експериментально-фонетичне дослідження): монографія. К.: Вид-во КиМУ, 2009. 252 с.

7. Вольфовська О. О. Ритмічна організація промов сучасних політичних діячів Німеччини (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 212 с.

8. Графова Л. Л. Характер мелодического завершения синтагм в текстах различной стилистической направленности (ораторская речь, научная проза, художественная проза) // Сборник научных трудов МГПИИЯ. Вып. 152. М., 1980. С. 209–215.

9. Данилина В. В. Политическая ораторская речь в ритмико-текстологическом аспекте: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2002. 212 с.

10. Дубовская М. Ю. Структурные характеристики тембра при формировании фонетических вариантов официально-делового стиля в английском и русском языках (экспериментально-фонетическое исследование): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20; Пятигорск. гос. лингв. ун-т. Пятигорск, 2004. 147 с.

11. Жаворонкова И. А. Система терминальных тонов в американском варианте английского языка (экспериментально-фонетическое исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04; Моск. гос. ин-т иностр. яз. М., 1990. 20 с.

12. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. 320 с.
13. Калита А. А., Тараненко Л. И. Речевая манипуляция: определение, функция, механизм реализации // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2012. № 1022. С. 10–18.
14. Кравченко Н. А. Роль пауз в усилении воздействующего эффекта устного дискурса (на материале публичных политических выступлений) // Записки з романо-германської філології. Вип. 10. Одеса, 2001. С. 83–88.
15. Крюкова О. П. Фоностилистические особенности ораторской речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. М., 1981. 23 с.
16. Медведева Т. Г. О статусе тембра // Сборник научных трудов МГПИИЯ. Вып. 196. М., 1982. С. 170–178.
17. Основы публичной речи: Learn to Speak in Public: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 96 с.
18. Постникова Л. В. Просодия и политический имидж оратора (на материале речей американских президентов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04; Моск. гос. лингв. ун-т. М., 2003. 198 с.
19. Серажим К. С. Лексика та фразеологія політичного дискурсу. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=342>
20. Сопер П. Л. Основы искусства речи. Ростов н/Д: «Феникс», 1995. 448 с.
21. Сотніков А. В. Просодичні засоби актуалізації комунікативно-прагматичних інтенцій у британській політичній промові (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 19 с.
22. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М. Флинта: Наука, 2007. 256 с.
23. Шахбагова Д. А., Крюкова О. П. Об одном опыте анализа риторической организации текста на материале ораторской речи в американском варианте английского языка // Сборник научных трудов МГПИИЯ. Вып. 152. М., 1980. С. 13–22.
24. Шевченко Т. И. Социальная дифференциация английского произношения: монография. М.: Высш. шк., 1990. 142 с.
25. Шейнов В. П. Риторика. Мн.: Амалфея, 2000. 592 с.
26. Brydon S. R. Between one and Many: the art and science of public speaking. 3rd ed. Mountain View [etc.]: Mayfield, 2000. 499 p.
27. Corbett E. P. J. Classical Rhetoric for the Modern Student. 3rd ed. N. Y.: Oxford University Press, Inc., 1990. 600 p.
28. Crowley Sh., Hawhee D. Ancient rhetorics for contemporary students. 3rd ed. N. Y.: Pearson; Longman, 2004. 462 p.
29. Davidson J. The Complete Guide to Public Speaking. Hoboken: Wiley&Sons, Inc., 2003. 324 p.
30. Green D. Shaping Political Consciousness: The Language of Politics in America from McKinley to Reagan. L.: Cornell university press, 1987. 277 p.
31. Kennedy G. A. A New History of Classical Rhetoric. Princeton: Princeton University Press, 1994. 301 p.
32. Lukas S. E. The Art of Public Speaking. Boston: McGraw Hill, 2001. 474 p.
33. Persuasion: Greek Rhetoric In Action. Edited by Worthington Ian. L.; N. Y.: Routledge, 2004. 277 p.
34. Richards J. Rhetoric. L.; N. Y.: Routledge, 2008. 198 p.

О некоторых аспектах макроструктуры немецко-русских и русско-немецких словарей, изданных в Германии в XIX веке*

В статье анализируются структурные компоненты и принципы расположения слов в немецко-русских и русско-немецких словарях XIX в.

Ключевые слова: макроструктура, немецко-русские и русско-немецкие словари, XIX в.

В течение XIX века как в России, так и в Германии наблюдается бурное развитие двуязычной немецко-русской и русско-немецкой лексикографии, в результате которого появилось значительное количество словарей различного типа. В России было издано около 60 словарей (не считая многочисленных словарей, вышедших как приложение к учебным пособиям), из них 46 – общего типа, 12 – специальных; в Германии – более 30: 25 – общего типа; 6 – специальных. Данные словари в течение столетия многократно переиздавались: в России появилось еще более 30 переизданий, в Германии – 45. Несмотря на обширный фонд словарей, созданный немецко-русской и русско-немецкой лексикографией, ее опыт и достижения еще не подвергались исследованию и не получили обобщения.

Цель настоящей статьи – рассмотреть развитие макроструктуры немецко-русских и русско-немецких словарей общего типа, изданных лексикографами, жившими и творившими в Германии в XIX веке. Изучение данного вопроса значимо не только с точки зрения оценки достижений двуязычной лексикографии в историческом ракурсе. Результаты исследования, отражающие опыт лексикографической рефлексии авторов прошлого, могут представлять интерес в практическом плане, а именно при создании соответствующих двуязычных языковых справочников.

Следуя широкому подходу, под «макроструктурой» (далее – МС) мы понимаем строение и содержание словарей, подразумевающее наличие необходимых структурных частей (предисловие, список сокращений, приложения и т. д.), отбор лексики, объем и характер словника, принципы расположения словарных статей, ср. [1: 109–110]. В данной статье мы уделим внимание двум вопросам МС: анализу композиционных частей и рассмотрению принципов расположения словника в изучаемых словарях.

В современной лексикографии отмечается, что словари должны содержать структурные компоненты, объясняющие концепцию словаря, рас-

* Статья печатается при финансовой поддержке в форме гранта Германской академической службы обменов (DAAD).

ширяющие и углубляющие восприятие информации, содержащейся в словнике. Анализ изучаемых словарей выявил, что большинство авторов XIX века еще не следовали данному положению. Объяснением этому отчасти могут служить объективные обстоятельства: словари (как и большинство печатных изданий) были дорогими, и не каждый мог позволить их себе. С целью установления цены, приемлемой для более широкого круга людей, авторам приходилось «сжимать» свои словари, что-то не включать в них (например, грамматический очерк, списки собственных имен и т. д.). Словари не имели единой композиции. В качестве компонентов МС могли выступать: титульный лист; предисловие; список сокращений; алфавит; «фонетический» очерк; список исправлений; грамматическое приложение; орфографические правила; список имен собственных (употребительные мужские и женские имена; «исторические» имена; географические названия; мифологические имена); список русских сокращений. Рассмотрим некоторые компоненты МС и их информативный потенциал.

Одним из важных компонентов МС является титульный лист, который в двуязычном словаре должен быть представлен на обоих языках и в идентичной форме. Практически все исследованные словари соответствовали данным критериям. Титульный лист уже содержал практически всю информацию, которая приводится в современных изданиях, а именно: название словаря, имя автора, обозначение его профессии, ученой степени; сведения об издании, место, типография и год издания. В качестве примера приведем данные титульного листа одного из словарей: «Новый немецко-русский и русско-немецкий карманный словарь, составленный доктором З. Койранским, преподавателем русского языка при Военной академии в Мюнхене. Часть 2. Русско-немецкая. Лейпциг: Б. Таухниц, 1888». Сложность для нас сейчас представляет отсутствие сведений об издании некоторых словарей XIX века. Порой трудно установить точную дату выхода словаря, в связи с чем в библиографическом описании словаря дата приводится в квадратных скобках.

Следующим важным компонентом МС словаря является предисловие, которое должно содержать общую информацию о концепции языкового справочника. Для двуязычного словаря целесообразным является его представленность на двух языках, что практически все авторы изучаемых словарей пытались учитывать. Предисловия имелись не во всех словарях, были в разной степени информативны. Они могли содержать указание на 1) адресата («имея в виду существенную пользу Русских и Немцев» [2]; «благосклонному вниманию обеих великих наций, русской и немецкой» [3]); 2) источники словарей; 3) информацию о принципах отбора словника и о принципах его описания; 4) приложения; 5) введенные изменения.

Одной из особенностей метаязыка словаря является употребление условных сокращений и обозначений, которые должны быть раскрыты в специальном списке, желательно на двух языках. Условные сокращения и обозначения широко использовались и в XIX веке, поэтому почти во всех изу-

ченных словарях в соответствующих списках давалось их значение, как правило, на русском и немецком языках. В списках сокращений словарей первой половины XIX века находили отражение только пометы, уточнявшие грамматический (*adj.*, *dim.*), социальный (*im gemein. Leben*; *pop.*) и хронологический (*veralt.*) статус леммы. Со второй половины столетия они начинают дополняться пометами, указывавшими на область применения леммы (*Bchdr.*, *Mech.*), на ее оценочно-эмоциональную окрашенность (*liebk.*, *verächtl.*). Как видно из примеров, пометы приводились либо на немецком, либо на латинском языках; русский язык в качестве метаязыка еще не использовался. Следует обратить внимание на два существенных недостатка словарей изучаемого периода. Анализ языковых справочников показал, что встречаются словари, в которых сокращения используются, но сам список не представлен, например в [4]. В некоторых словарях отражены не все условные обозначения, включенные в словарь. Так, в [2] используются пометы *superl.*, *grob*, значение которых не раскрывается в представленном списке.

Важным является включение в словарь таких компонентов, как алфавит входного языка, небольшое фонетическое и грамматическое приложение. Однако данные компоненты встречаются в изучаемых словарях крайне редко и пока не входят в состав обязательных элементов словаря. Примечательно, что алфавит появляется лишь в словаре конца века [5].

Одним из вопросов МС любого словаря является вопрос о принципах расположения словарных статей. Порядок расположения бывает формальным или тематическим. Анализ языковых справочников XIX века выявил, что оба данных принципа использовались авторами. Наиболее распространенным способом организации лексики в данных словарях, согласно результатам исследования, следует считать алфавитный порядок. При этом нужно отметить, что лексикографы использовали своеобразные способы формальной подачи единиц; все их разновидности можно объединить в четыре группы.

1. Большинство словарей имело алфавитно-гнездовое расположение слов входного языка, которое подразумевает объединение в одну статью этимологически родственных единиц. Приведем пример из [3]:

Адмирáль, -а, *m.* Sw. Admiral, Flottencommandant; Ng. Admiral (Schmetterling) *m.*, Tutenschnecke *f.*; **Адмирáльша**, *u, f.* Frau *f.* des Admirals, die Admiralin *f.*; **Адмирáловый**, **Адмирáльшинь**, **Адмирáльскій**, *a.* Admirals-; **Адмирáльство**, *a, n.* die Admiralswürde. **Адмирáльте́йство**, *a, n.* Sw. Admiralität *f.*; **-тейскій**, *a.* Admiralitäts-; **-совѣтъ**, Sw. Seerath, Flottenrath *m.*

2. Небольшая группа словарей использовала формальный порядок, когда каждой лемме отводилась отдельная словарная статья, например [2]:

Адмирáльство, *a, n.* die Admiralswürde.

Адмирáльте́йство, *a, n.* die Admiralität.

Адмирáльша, *u, f.* die Admiralin.

Адмирáль, *m.* der Admiral.

3. Третья группа располагала лексику одновременно в алфавитном и алфавитно-гнездовом порядке, например [4]:

Мáзание (ma'sanie), *n.* Schmierен

Мáзать (ma'satj), *v.a.* schmierен

Малúновка (mali'novwka), *f.* Himbeerbranntwein; – **новый** (-nowyj), *adj.* von Himbeeren

4. Два автора используют «псевдоалфавитно-гнездовой» способ расположения словарных статей, когда в одну словарную статью объединяются слова, не являющиеся этимологически родственными, например [5]:

Або|рдáж, Anstoßen, Entern *n* von Schiffen; **-жный**; **-ригёны** (первобытны́е, коренны́е жítели) Ureinwohner *m*

Словари, организующие лексику по тематическому признаку, были немногочисленны и появились в начале столетия.

В заключение можно сделать вывод о том, что макроструктура словарей была еще недостаточно развита; словари не имели единой композиции, а их компоненты были по-разному информативны. В целях экономии места лексикографы отдавали предпочтение гнездовому способу расположения словарных статей и использовали пространство в целях увеличения объема словника. Стремлением авторов соответствовать данной цели объясняется также появление совмещенных форм и псевдоформ формальной подачи лексики. Недостатком словарей было то, что во многих случаях отсутствовали необходимые для пользователей части (алфавит, фонетическое, грамматическое приложение). Это создавало дополнительные трудности для пользователей, так как им для получения нужной информации приходилось обращаться к другим источникам, что, в свою очередь, снижало «употребительную» ценность словарей.

Примечания

1. Бобунова М. А. Фольклорная лексикография: становление, теоретические основания, практические результаты и перспективы: дис. ... д-ра филол. наук. Курск, 2004. 443 с.

2. Шмидт И. А. Э. Ручный словарь российско-немецкий и немецко-российский, по словарю Академии Российской Санкт-Петербургской, сочиненный И. А. Э. Шмидом, академическим лектором Российскаго и ново-греческаго языка при Лейпцигском Университете. Ч. 1. Российско-немецкая. Пересм., исп. и доп. изд. М.: Семена, 1839. 1048 с.

3. Боох-Аркосси Ф. В., Фрей А. Л., Мессер Ф. Ручной словарь русско-немецкий и немецко-русский. Ч. 2. Русско-немецкий словарь. Лейпциг: Г. Гессель, [1875]. – VIII, 1148 с.

4. Соловейчик И. Новейший карманный словарь русскаго и немецкаго языков с русским произношением, содержащий встречаемыя в обыкновенной жизни, в доме и путешествии слова: собрание разговоров и список необходимейших географических имен. Русско-немецкая часть. Берлин, Штейниц, [1888–1890]. 435 с.

5. Манделькерн С. Шмидт. Русско-немецкий и немецко-русский карманный словарь: по лучшим источникам вновь составил д-р С. Манделькерн, кандидат Восточных языков и Юридических наук. Ч. 1: Русско-немецкая. Лейпциг: Приемники О. Гольце, 1896. XII, 416 с.

О морфологической характеристике немецких топонимов

В статье рассматриваются морфологические особенности немецких топонимов. Опираясь на современные принципы морфологического анализа, автор приходит к заключению, что в языковой системе имена собственные образуют собственный ономастический морфемно-лексемный уровень.

Ключевые слова: топоним, апеллятив, структура, топоморфема, формализация, словообразование.

Исследование строения топонимов, преимущественно на материале индоевропейских языков, в лингвистике уже имеет определённую историю. Однако описание морфемного состава топонимов во многих случаях противоречиво, а целый ряд морфологических проблем продолжает оставаться предметом научной дискуссии. Привлечение к рассмотрению характерных особенностей структуры топонимов немецкого языка, одного из представителей германской группы языков, расширяет базу лингвистического анализа и повышает достоверность его результатов.

Главная цель статьи – дать характеристику современной морфологической системы немецких топонимов и описать их основные структурные особенности, которые могут быть релевантными при их последующем типологическом изучении.

Как известно, основой для вычленения морфемных последовательностей служит структурная соотнесённость слов, под которой понимается наличие у целой серии слов общности значения при частичном их формальном совпадении; морфема тогда определяется как общий элемент, повторяющийся в серии структурно-соотнесённых слов [1: 39]. Членимыми вследствие этого мы будем называть такие отрезки топонима, которые повторяются в структуре других топонимов с тем же содержанием и в одинаковой или сходной форме. Принимая во внимание особое положение имён собственных в языковой системе, исследование морфемной структуры топонимов должно проводиться с учётом их принадлежности к именам собственным. Г. Н. Мерцалова говорит даже о невозможности использования традиционного термина *морфема* применительно к именам собственным вообще и к топонимам в частности. По её мнению, применение традиционного термина *морфема* по отношению к топонимам означало бы возможность существования «пустых» асемантических морфем, что нарушило бы принцип двусторонности морфемы как единицы языка. Поэтому при исследовании морфемных структур топонимов Г. Н. Мерцалова использует термин *топоморфема* (*ойкоморфема*, *гидроморфема* и т. п.), позволяющий учёному дистанциро-

ваться от каких-либо лексико-семантических характеристик названий географических объектов. Под топоморфемами понимаются фонемные последовательности, регулярно повторяющиеся в одной и той же позиции фонемных структур рядообразующих топонимов и вычлняющиеся по морфонологическим правилам современного языка [2]. При этом выделимость топоморфем основывается на их способности образовывать ряды топонимов, в которых в одних и тех же позициях представлены регулярно повторяющиеся последовательности фонем. Такие ряды могут включать в себя топонимы, именующие физико-географические объекты, расположенные во всей области распространения определённого языка. Поскольку в этом случае нельзя исключить случайных совпадений в фонемных структурах топонимов, то данные ряды иногда целесообразно ограничивать названиями, относящимися к одному региону. Затем путём сравнительного анализа устанавливается сходство и выявляются частичные различия в фонемных структурах рядообразующих топонимов, таким образом выделяются минимальные сегментные единицы – топоморфемы, из которых строятся морфемные структуры топонимов.

Нетрудно заметить, что при таком подходе к выделению топоморфемы речь идёт «о морфеме вообще», безотносительно к её типу и значению. В результате упускается из виду самая существенная характеристика морфемы как минимальной значащей единицы языка – её значение – и учитывается только признак её минимальности. Пытаясь разрешить проблему способности или неспособности выделяемых звуковых единиц служить потенциальным выразителем смысла и самостоятельно экспонировать топоморфему, исследователи выделяют особые «ономастические элементы», функционирующие исключительно в ономастической сфере, что даёт основание говорить об «ономастической деривации» [3: 282]. По Нюблингу, такое слово содержит в себе маркёр проприальности [4: 279].

Сравнивая апеллятивные и онимические морфемы, Г. Кос приводит ряд названий железнодорожных станций в Баварии на участке Регенсбург – Вайден – Хоф, с тем чтобы показать, имеют ли топоморфемы соответствия или несоответствия с апеллятивными морфемами в немецком языке. При этом остались без внимания некоторые орфографические варианты названий и дополнительно включены названия уже закрытых станций *Wutzlhofen*, *Ponholz*, *Loisnitz*, *Klardorf* и *Rothenstadt*. **Regensburg** – **Regenstauf** – **Maxhütte-Haidhof** – **Schwandorf** – **Irrenlohe** – **Schwarzenfeld** – **Nabburg** – **Pfeimd** – **Wernberg** – **Luhe** – **Luhe-Wildenau** – **Weiden** – **Hof** [5: 59].

Как апеллятивы употребляются в немецком языке следующие определяющие компоненты топонимов: существительные *Weide*, *Irre*, *Schwan*, *Heide*, *Regen*; прилагательные *rot*, *wild*, *schwarz*, *klar*. Также легко узнаваемы основы топонимов: *Aue*, *Stadt*, *Berg*, *Lohe*, *Dorf*, *Hütte*, *Hof*, *Holz*. Наряду с перечисленными структурными компонентами топонимов, имеющими соответствия в апеллятивной лексике, выделяется ряд имён, которые целиком или частично выступают только в ономастической сфере: *Luhe*, *Pfreimd*, *Loisnitz*; *Wern-*, *Nab-*, *Pon-*, *Wutzl-*; *-stauf*.

Это даёт основание считать, что имена собственные или образующие их части могут составлять собственный ономастический морфемно-лексемный уровень языка. С другой стороны, структурный состав некоторых топонимов имеет параллели в неонамастической сфере, причём если рассматривать значение компонентов с синхронической точки зрения, то оно не всегда совпадает со значением, установленным при этимологическом анализе имени. Так, название города *Schwandorf*, на гербе которого изображён лебедь (нем. *Schwan*), образовано не от апеллятива *Schwan*, а от личного имени **Sweinico*, которое в свою очередь образовано от уменьшительной формы др.-в.-нем. *suein* ‘пастух; батрак’ [6: 241]. Особенно явно проявляется ограниченная сферой применения в ономастической лексике функция суффикса *-itz* в ойкониме *Loisnitz* и ему подобных в округе Швандорф (*Trausnitz, Köblitz, Köttlitz*). Эти заимствованные у славян топонимы были ассимилированы немецким языком, а суффикс остался в словообразовании самостоятельным элементом [7: 186]. Его иноязычное происхождение не осознаётся более носителями немецкого языка. Естественно, это относится и к другим иноязычным по происхождению суффиксам, например суффиксу *-ow* [o:] в славянском мире или суффиксу *-ville* в романском мире. Следовательно, существуют топонимические морфемы, которые выступают в связанном виде, в соединении с другими морфемами и не употребляются самостоятельно в качестве слова. Насколько регулярно выступают особые топонимические морфемы в том или ином языке, в том или ином географическом названии, зависит от степени связанности морфем, от характера внутренней формы – прозрачной или непрозрачной, а значит, и от степени свойства «быть ИС» и от формализации отдельных его частей.

Одной из трудностей выделения элементарных единиц и вместе с тем проведения морфологического анализа топонимов является то, что современная топонимия Германии, во всём многообразии её форм, представляет собой результат многовекового развития названий. Методика исследования топонимии, в которой диахронические и синхронические планы особенно отчётливо соприкасаются, предполагает разграничение этих двух планов – без их противопоставления. Поэтому, подходя к проблеме структуры немецких топонимов – в общем плане исследования топонимической системы в целом – необходимо при анализе конкретных наименований одновременно учитывать два момента: современный состав топонимов, как фактор синхронический, и процесс их образования, как фактор диахронический. Членимость структуры топонима в тот или иной момент её истории нельзя, по нашему мнению, обосновать без учёта того, как топоним образовался в действительности, какова была его структура при образовании и какие за это время произошли в ней перемены. Мы считаем, что такое изучение позволяет выявить реально существовавшие и существующие словообразовательные средства в топонимической системе. Не приписывать словообразовательным фактам и процессам то, чего в них нет и никогда не было, а выяснить то, что уже есть, но с учётом и того, что было, – такова основа принципов словообразовательного анализа.

Тесное соприкосновение проблем членимости и топонимического словообразования заставляет далее выйти за пределы анализа одного отдельно взятого топонима и перейти к установлению места данной единицы в ряду других, к выявлению наиболее продуктивных способов образования топонимов и возможных путей их создания в настоящем и будущем. Таким образом, словообразовательный анализ открывает возможность более дифференцированного лингвистического анализа топонимических единиц, уточнения их этимологии, а также выявления более древних германских словообразовательных типов и вероятных субстратных названий.

Одна из особенностей немецкой топонимии заключается в том, что компоненты, из которых состоят наименования, лишь в редких случаях имеют соответствия в лексике современного немецкого языка. Чем объясняется эта закономерность? Ответ на этот вопрос дают данные диахронии, раскрывающие те факторы, которые влияли (в пределах закономерных общеязыковых явлений, а также вне их) на изменение морфологической структуры наименований в процессе их эволюции: выпадение отдельных звуков в начале, середине или конце топонимов, гаплогогические сокращения, замена близких звуков, выпадение целых компонентов и т. д. Одним из наиболее характерных в этом плане факторов является морфологическое опрощение топонимов, при котором наименования, ранее состоявшие более чем из одной морфемы, становятся нечленимыми, т. е. воспринимаются в своей целостности (ср. *Bachem* < *Bachheim*, *Mackensen* < *Makkonhusun*, *Hattert* < *Hattenrod*). Слияние частей названия, стирание границ между морфемами может привести к утрате этимологической мотивированности отдельных компонентов первоначально сложного целого. Деэтимологизация, как указывает В. Д. Беленькая, является обычным, хотя и не обязательным следствием опрощения [8: 35].

Наибольшей регулярностью в немецкой топонимической системе обладает моноксемная структура, состоящая из двух частей, каждая из которых может повторяться в других топонимах, создавая своеобразные топонимические ряды. Ряд *Adelzhausen – Frankenhause*n – *Gelnhausen – Gunzenhausen – Mühlhausen – Waltershausen* устанавливает общность конечного компонента *-hausen*, тогда как ряд *Eschborn – Eschlohn – Eschwege – Eschweiler* определяется общностью начального компонента *esch-*.

Однако рассматривая характер членения топонимов, необходимо ещё раз подчеркнуть, что выделяющиеся компоненты не всегда обладают значимостью, а часто, напротив, представляют собой те или иные сочетания звуков, не соотносимые на современном уровне ни с какими единицами языка. Наименования, подобные *Fichtelberg*, которые членятся на две значимые части и поэтому могут по аналогии со сложными словами быть названы сложными топонимами, весьма характерны для немецкой топонимии. В связи со сложными топонимами необходимо оговорить случаи типа *Dortmund*. Возможность соотнесения конечного компонента с современным *der Mund* 'рот' оказывается ложной; компонент возникает в результате эволюции др.-сакс. *menni* 'вода'.

Утрата мотивированности, наблюдаемая в процессе эволюции топонимов, неравномерно затрагивает отдельные части или элементы топонимов. Конечные элементы, семантическая нагрузка которых заключается в указании вида объекта, в целом проявляют бóльшую устойчивость, чем начальные, функция которых состоит в привнесении добавочной информации – характеристики или обозначения принадлежности. Возможные изменения объективных условий в первую очередь затрагивают именно эту дополнительную часть, что ведёт к лёгкой потере мотивированности начальными элементами.

Таким образом, преобладают структуры, в которых положительно выделяется лишь один из компонентов, а именно конечная, значимая часть: современные *Bach, Heim, Stadt* в названиях *Erbach, Filderstadt, Forchheim*. Части, оставшиеся после выделения конечных компонентов *Er-, Filder-, Forch-*, не являются производящими основами, т. е. не могут быть соотнесены с какими-либо словами современного немецкого языка. Следовательно, различие в структуре *Fichtelberg* и *Erbach* заключается в том, что во втором случае определённое осмысление начальной части может быть осуществлено лишь на базе частой повторяемости в топонимии конечного компонента *-bach*. Значительная часть немецких топонимов, таким образом, представляет собой образования, членение которых может быть произведено лишь условно (условно-членимые топонимы).

Формализация конечных компонентов топонимов настолько далеко зашла в немецком языке, что там массово повторяющиеся компоненты слитных слов, учитывая дериватологическую терминологическую традицию в отечественной германистике, получили терминологическое обозначение «топонимический полусуффикс» с той оговоркой, что полусуффиксы в апеллятивной лексике могут характеризоваться признаками, отсутствующими в топонимах [9: 72]. Р. З. Мурясов считает вполне правомерным использование термина «полусуффикс» по отношению к рассматриваемым топоэлементам, потому что здесь налицо деконкретизация лексической семантики и расширение значения в плане топонимической категоризации: не конкретное географическое понятие *леса, горы, холма, воды* и т. п., а «топонимичность» объекта вообще. В подобного рода сложных топонимах произошло функциональное переосмысление апеллятивов.

Формализации в топонимии подверглись не только суффиксы. Так, форма множественного числа в топонимах, основа которых – видовой географический термин, часто выражает не множественность обозначаемых объектов, а только топонимичность: населённый пункт называется *Brücken*, хотя мост там единственный и другого никогда не было. Грамматический показатель множественности тут означает вовсе не «несколько мостов», а «поселение у моста», т. е. значение его чисто топонимическое: образовать название населенного пункта от основы *Brücke*, обозначить не сам мост, а поселение возле него. Вероятно, такое употребление развилось под влиянием многочисленных топонимов в форме множественного чис-

ла, обозначавшей реальное множество, например названия населённых пунктов, первоначально означавшие их жителей. Отвлечённый от таких названий показатель множественности стал ощущаться как топонимообразующий формант.

Итак, сегментировать топонимические единицы, встречающиеся в топонимической системе определённого региона, на морфологическом уровне – значит расчленить их на такие части, каждая из которых представляла бы собой одну морфему. Несмотря на ясность исходных установок, обуславливающих проводимое членение, сама процедура обнаружения отдельных топоморфем сопряжена нередко со значительными практическими трудностями, связанными как с определением границ разных морфем, так и с неясностью статуса выделенных единиц. На практике часто возникают также вопросы о том, где именно проходит морфемная граница, или о том, действительно ли вычлененная единица обладает морфемным статусом, если мы не можем связать с нею какого-либо значения или обнаружить одну из сочетающихся с нею единиц в другом топонимическом окружении. Возможность вычленения в топониме таких элементов, как морфема, заложена не только в их повторяемости, но и в том, что, повторяясь, они выступают в качестве носителей определенной информации.

Примечания

1. Кубрякова Е. С. Основы морфологического анализа (на материале германских языков). М.: Наука, 1974. 319 с.
2. Мерцалова Г. Н. Односложные ойконимы стран немецкого языка как объект фонологического исследования (в сравнении с односложными апеллятивами современного литературного немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 22 с.
3. Kalverkämper H. Textlinguistik der Eigennamen. Stuttgart, 1978.
4. Nübling D. Auf der Suche nach dem idealen Eigennamen // Beiträge zur Namenforschung. Neue Folge 35, 2000. S. 275–302.
5. Koß G. Namenforschung: eine Einführung in die Onomastik. 3., aktualisierte Aufl. Tübingen: Niemeyer, 2002. 248 S.
6. Berger D. Geographische Namen in Deutschland: Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1993. 296 S.
7. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1969. 326 S.
8. Беленькая В. Д. Очерки англоязычной топонимики. М.: Высш. шк., 1977. 227 с.
9. Мурясов Р. З. Топонимы в словообразовательной системе современного немецкого языка // Вопросы языкознания. 1986. № 4. С. 70–81.

**Теоретический и практический аспекты перевода
терминологических единиц современного английского языка
(на материале терминов нефтегазовой тематики)**

В статье описан технический перевод и приведены его отличия от художественного перевода, объясняется причина несовпадения семантической основы терминов в разных языках. Авторы перечисляют наиболее актуальные проблемы перевода терминов в теоретическом и практическом аспектах и приводят алгоритм адекватного перевода терминологических единиц.

Ключевые слова: перевод, адекватный перевод, термин, проблема перевода, широкозначные термины.

В настоящее время в языкознании наиболее актуальным направлением является когнитивное (познавательное) и антропологическое, которое рассматривает язык во взаимосвязи с сознанием, что требует принимать во внимание при переводе и язык, и человеческое мышление [1]. Изучение переводческих процессов через призму взаимодействия языка и мышления позволяет понять, как языковое знание представлено в языках оригинала и перевода.

Согласно главному постулату терминологии, каждому новому явлению должно соответствовать только одно определенное слово. В этом отношении множество так называемых «популярных» терминов вроде «инновация», «модернизация», «менеджер» вносят сбой в корректное понимание терминологии. Язык техники более совершенен по сравнению с языком гуманитарных наук, что не может не сказаться на особенностях перевода.

Перевод текста технического и художественного значительно различается. Первичной функцией художественного перевода является не просто перевод как таковой, но сохранение сформулированного на языке оригинала образного, поэтического, индивидуально-авторского восприятия какой-либо жизненной реалии; обязательна передача эстетической информации, которую нельзя перевести, но можно только описать [2]. Технический перевод, напротив, должен передать именно смысл, значения терминов и необходимые детали. Выразительность для текста необязательна, строго говоря – не требуется совсем. Очевидно, что для адекватной передачи «технического» смысла требуется *однозначная* единица, какой является термин по определению [3]. На наш взгляд, наибольшую трудность перевода термина (терминологических единиц, далее – ТЕ) вызывает не широкозначность (редко имеющая место среди терминов в технических текстах), а внутренняя форма – метафорический образ, лежащий в основе смысловой структуры ТЕ.

Данному факту нельзя не уделять внимание ни при художественном, ни при техническом переводе, поскольку «для процесса метафоризации наиболее актуальна национальная концептосфера – базовое стереотипное ядро знаний, которое в ходе социализации усваивается каждым членом этого общества, так как именно оно становится основой для метафоризации» [4].

Тот факт, что для адекватного, точного, грамотного и профессионального перевода переводчику необходимо сочетать два вида умений: наглядно видеть объект перевода в техническом знании, составляющем область функционирования данных терминов (профессионально-техническая компетенция) и понимать когнитивные закономерности, обуславливающие процесс терминологической номинации (лингвистические знания), – не вызывает сомнений.

Достижение адекватного перевода – задача непростая, особенно если речь идет о тексте высокого уровня сложности. Адекватный перевод представляет собой узкую грань между двумя своими разновидностями, не отвечающими требованиям ни художественного, ни технического качественного перевода. Вольный перевод чрезмерно искажающий, буквальный изобилует ненужными уточнениями либо сильно меняет смысл контекста, зачастую приводя к непониманию и даже комическому эффекту. В неграмотно сделанном переводе могут сочетаться ошибки обоих типов:

«Относительно исторической конвенции положительный ток является определяющим, так как имеет такое же направление потока, как и электрический заряд, который содержится в нём, или движение от самой положительной частицы к самой отрицательной. Ток такого рода называется обычным током. Движение отрицательно заряженного электрона по электроцепи, который является самой известной формой тока, считается положительной в противоположном направлении к этим электронам. Тем не менее, завися от условий, электрический ток может состоять из потока заряженных частиц в разных направлениях одновременно. Положительной отрицательная конвенция широко используется, для того чтобы сделать более простой эту ситуацию».

Даже беглое чтение отрывка показывает, что семантическое наполнение текста не отвечает требованиям адекватного перевода. Более того – данный фрагмент не относится к текстам высокого уровня сложности и не содержит узкоспециализированных ТЕ, что значительно облегчает задачу переводчика.

Выбор терминологического названия для терминируемого им объекта, процесса или явления одновременно и случаен и нет. С одной стороны, «терминологическая информация... создается на основе знаний об объектах, которые кодируются в конвенциональных лексических значениях общеупотребительных слов. Чем больше информации, совпадающей со свойствами познаваемого объекта, содержится в значении общеупотребительного слова, тем выше вероятность выбора этого слова для обозначения терминируемого им предмета или явления» [5]. С другой стороны, когда мы имеем дело с

лексическими единицами иностранного языка, внутренняя форма последних может сильно отличаться от их аналогов в родном языке. Ситуация совпадения и расхождения образных составляющих межъязыковых ТЕ непредсказуема, поскольку мышление богаче языка, и если оно способно отражать в сознании данную внеязыковую реальность в многообразии присущих ей признаков (в пределах возможностей человеческого организма), то язык в процессе номинации закладывает во внутреннюю форму слова очень ограниченное число признаков – как правило, один. Очевидно, что предвидеть все возможные направления человеческого мышления невозможно и определить, какие именно факторы определили выбор конкретного признака для номинации (общеязыковой или узкоспециализированной), также не представляется возможным. Следовательно, апелляция переводчика к внутренней форме термина, цельно- или раздельнооформленного, не всегда приносит желаемый результат.

Не углубляясь в типологию и классификацию терминологических единиц, можно по признаку сходства/расхождения внутренней формы терминов выделить три категории последних:

1. Полное или практически полное совпадение образной основы терминов, буквальный перевод которых не исказит ни значения самого термина, ни актуализирующего последний контекста. Например, *drilling* «бурение», *rotarydrilling* «бурение ротором», *turbodrilling* «бурение турбобуром».

2. Значительное расхождение образной основы, буквальный перевод не соответствует аналогу иноязычного термина, однако можно догадаться по смыслу: *triplexrump* «трехцилиндровый насос», *mud/slashpump* «буровой насос».

3. Полное несовпадение образной основы. Буквальный перевод нарушит смысловую целостность контекста: *directionalsurvey* «инклинометр», *frictionline* «якорь».

Очевидно, что при переводе терминологических единиц требуется поиск эквивалентов в языке перевода, а не собственно перевод в прямом смысле этого слова.

Тем не менее, несмотря на многочисленные трудности, переводческая практика показывает, что достижение адекватного перевода возможно. Для этого необходимо действовать по следующему алгоритму [6]:

1. Правильно переведенные термины – научно-технический «каркас» текста. В противном случае текст может остаться непонятным даже в самых общих чертах.

2. Переводимый термин должен входить в терминосистему языка перевода; необходим не «перевод», а поиск терминологического аналога другого языка. Если такого аналога не существует, необходимо ввести термин, обозначающий описываемую научно-техническую реалию в данном контексте, прибегнуть к описательному переводу, а затем использовать введенную терминологическую «инновацию» на протяжении всего текста.

3. Сопоставить научные картины мира языков оригинала и перевода: констатировать наличие или отсутствие в языках понятий, выраженных в

терминах. В случае несовпадения научных картин мира требуется точно и кратко описать понятийную «инновацию», после чего следовать предыдущему правилу.

4. Учесть семантические различия терминов: при переводе обеспечить оптимальное соответствие объемов значения терминов в языках оригинала и перевода. Если термин употребляется в нескольких сферах науки и техники и имеет в зависимости от конкретной области знаний характерные различия, подобрать термин именно из той области человеческой деятельности, в контексте которой последний вращается в настоящий момент.

5. Стремиться избегать синонимии терминов в контексте данного текста во избежание неоднозначного понимания ситуации. Следовательно, частый повтор одного и того же слова, что является нежелательным при художественном переводе, при переводе техническом не только не оказывает отрицательного воздействия на текст на языке перевода, но наоборот – может оказать даже благоприятный эффект.

Выполнение данных правил позволяет (при наличии необходимой научно-технической и лингвистической компетентности) без трудностей перевести любой технический текст, узкоспециализированный – изобилующий терминами, и более общей тематики.

Терминологические единицы существуют и могут переводиться с одного языка на другой в парадигматике и синтагматике.

Парадигматический перевод. Переводчик, обращаясь ко всем вышеприведенным правилам, ключевым из которых является № 1, занимается переводом отдельных терминов. Этот подтип перевода встречается как этап работы над текстом в *письменном* переводе и часто имеет место при обучении будущих переводчиков или при предварительной работе над текстом высокого уровня трудности. Происходит апелляция переводчика к багажу знаний собственно *терминологии* и имеет место подбор соответствующих аналогов иного языка:

Rat hole (mouse hole) «шурф для квадрата»;

Fish «что-то в скважине»;

Tongjaws «челюсти ключа».

При работе с терминологическими единицами и профессионально ориентированными текстами нами был выделен ряд трудностей, наиболее актуальными из которых мы считаем следующие:

1. Наличие широкозначных компонентов в составе раздельнооформленных терминов: chargingconnection – заправочный штуцер;

2. Асимметрия плана выражения и плана содержания (соответствие нескольких терминов одной реалии): цементный камень – rock/cementstone;

3. Особенности перевода в конкретном случае: bellybelt – предохранительный пояс рабочего;

4. Более точная семантика термина по сравнению с его эквивалентом иного языка или наоборот: bitpenetration – механическая скорость проходки; brakewatertank – бак гидродинамического тормоза;

5. Эллипсис, приводящий к неточностям понимания, что способно породить ложную мотивацию: *hookspeed* – скорость подъема крюка;

6. Расхождение грамматических категорий (например, числа): *confinedspaces* – закрытое пространство.

7. Наличие непонятого вертикального контекста [Игнатов, 2006, с. 117]: *bobrikovskianhorizon* – бобриковский горизонт.

8. Косвенное проявление семантического поля на компонентном уровне: *desilter* – гидроциклон тонкой очистки (илоотделитель); *desilter* – гидроциклон грубой отчистки (пескоотделитель);

9. Ложная мотивация ввиду несовпадения внутренней формы: *deadline* – неподвижный конец талевого каната;

10. Полисемия: *oil* – нефть, масло, смазка.

Как показывают примеры, без определенной теоретической и практической компетенции правильное понимание и адекватный перевод невозможны. В силу ограниченности статьи здесь приведены далеко не все выделенные нами трудности парадигматического перевода терминологии.

Синтагматический перевод имеет место при письменном и устном переводе текстов разного уровня сложности. Рассмотрение перевода данного подтипа выходит за рамки настоящей статьи и в данном исследовании не приводится.

Вопросы, связанные с проблемами ТЕ, далеки от своего разрешения. Настоящее исследование, не претендуя на полное решение проблемы, вносит, тем не менее, определенный вклад в развитие терминологии и позволяет наметить перспективы дальнейшего изучения терминологической лексики:

- Более глубокое исследование компонентно-семантической структуры английских и русских терминов.

- Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, процесс возникновения терминов (основывающийся за законах словообразования конкретного языка, особенностях национального менталитета народа – носителя языка, метафорическом значении терминов, их образной основе, часто не совпадающей в разных языках), а также их адекватного перевода.

Более подробно настоящие положения будут развиты при продолжении нашего исследования в избранном направлении.

В перспективе дальнейшего изучения ТЕ мы планируем проводить переводческий анализ в синтагматике.

Примечания

1. Широколобова А. Г. Перевод терминов с учетом их когнитивных особенностей // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2010. № 1. С. 108–109.

2. Новиков Л. А. Семантика русского языка. М.: Высш. шк., 1982. С. 464.

3. Словарь иностранных слов / под ред. Ф. Н. Петрова. Изд. 6-е, перераб. и доп. М.: Сов. энцикл., 1964. С. 636.

4. Сильченко Е. В. Метафора как основа для прогнозирования семантики прилагательных // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2010. № 1. С. 99.

5. Володина М. Н. Информационная природа термина // НДВШ. ФН. М., 1996. № 1. С. 22–23.

6. Игнатов К. Ю. Интертекстуальные словосочетания как средство анализа авторского стиля // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 4. С. 114–115.

А. О. Блохина, Ю. В. Мишанова
Белгородский государственный университет (г. Белгород)

Семантическая классификация восклицательных предложений (Часть I)

В статье рассматриваются лексические, синтаксические, фонетические признаки восклицательных предложений и предлагается их семантическая классификация.

Ключевые слова: восклицательные предложения, семантическая классификация, побуждение, приказ, требование.

Современные лингвистические исследования характеризуются включением в рассмотрение различных аспектов поведения человека в процессе общения, результатом чего является изучение всех языковых структур в широком контексте человеческой коммуникации как одного из важнейших видов жизнедеятельности человека в целом. При этом предметом пристального внимания лингвистов продолжает оставаться диалогическая речь, которая немыслима без восклицательных предложений, представляющих яркую иллюстрацию реализации в этой форме речи эмотивной функции языка. Поскольку эмоции являются одной из форм отражения мира, составляют мотивационную основу деятельности человека и играют важную роль в его жизни, они неизбежно должны находить свое выражение и в его языке.

Несмотря на то что проблеме восклицательных предложений посвящены многие работы (Т. Е. Ратова, Г. Г. Егоров, Л. А. Лавенкова, Ю. М. Малинович, И. П. Распопов и др.), понятие «восклицание» лингвистически ещё недостаточно исследовано. Здесь необходимо выделить две основные проблемы: лингвистический статус восклицательных предложений (с этим связана их типология), а также семантический и функциональный смысл употребления восклицательных предложений в различных функциональных стилях. В традиционной и современной научной литературе под лингвистической категорией «восклицание» понимают совокупность предложений с сильной эмоциональной окраской, в устной речи восклицательные предложения выделяются с помощью специальной восклицательной интонации, а на письме – с помощью восклицательного знака: «Der Ausruf ist die Feststellung eines Sachverhalts in Form einer spontanen Gefühlsäußerung» [7: 296]. Восклицательные предложения – акустическое, оптическое средство выражения отношения говорящего или пишущего. Они служат для выделения

эмоций или усиления позиции говорящего, что должно способствовать мобилизации внимания реципиента и направления его внимания в желаемом направлении.

В основном выделяют два ведущих типа предложений (с точки зрения их эмоционального содержания): предложения с умеренным («нейтральным») эмоциональным содержанием и предложения с усиленным эмоциональным содержанием, но «наиболее чёткое выявление, повышенное эмоциональное содержание получает в восклицательном предложении» [4: 298].

В грамматиках Дуден, Г. Хельбига и И. Буши, а также в работах В. Г. Адмони в качестве основных средств выражения повышенного эмоционального содержания в немецком языке были выделены интонация, порядок слов, а также лексические средства (междометия типа: *ha, ei, ah, ach* и т. д., *w-Wörter*, частицы *doch, nur, aber, ja, nein, erst*, эмоционально-модальные и вставные слова и предложения типа: *Sehr schade! Weißt du? Na, siehst du!*).

Oh! Wie schade!

Komm doch!

Nur sage!

Ach Viktor, mein Herz! [9]

Seien Sie gesund!

Oh, nun begriff Warren plötzlich die heiteren Gesichter! [11]

Siehst du, was du gemacht hast! [12]

Значительная часть этих элементов, помимо силы эмоционального содержания предложения, выражает также то или иное чувство (напр., *ach* – чувство скорби, боли и т. д.) или какие-то определенные оттенки модальности.

Все эти средства часто употребляются в одном и том же предложении параллельно.

С точки зрения порядка слов восклицательные предложения характеризуются вынесением на первое место того элемента предложения, с которым в первую очередь связано повышенно-эмоциональное содержание явного предложения. «Здесь возможно даже нарушение общих закономерностей порядка слов в немецком языке, в частности постановка спрягаемой части глагола на первом месте в повествовательном – с точки зрения своей роли в процессе общения – предложении» [1: 246], например:

Hast du mich erschreckt!

Kommen Sie runter, junger Mann! [11]

Seien Sie bedankt, dass sie mir zugehört haben, und wohl reisert sie! [11]

С другой стороны, в качестве средства для выражения восклицательного характера предложения может применяться постановка спрягаемой формы глагола – также в повествовательном (по своей роли в процессе общения) предложении – на последнем месте [1], например:

Was er doch alles weiß!

Wie der Nebel da unten noch dick war!

Wie fest der kleine noch heute schläft!

С точки зрения интонации предложения с повышенной эмоциональностью, то есть в своём наиболее крайнем проявлении – восклицательные предложения, выделяются общеударенным характером всего предложения и обычно повышением тона к концу предложения. Также стоит отметить, что прежде всего данная интонация выражает удивление, восторг и изумление, например:

Das ist ja ein ausgezeichnete Einfall!

Was diese Frau nicht alles erlebt hat!

Wie gern wäre ich mit ihr befreundet gewesen! [8]

Предложение, будучи фактически самостоятельным, совпадает здесь формально с подчинённым предложением. Таким образом, наиболее резкие отклонения от привычной нормы порядка слов как раз и служат средствами для чёткого выражения значительного эмоционального содержания предложения.

С точки зрения лексических средств, восклицательные предложения характеризуются наличием частиц *doch, nur, aber, ja*, междометий *ha, ei, ach, w-Wörter*, что позволяет полнее передать эмоциональную установку говорящего, например:

Ist ja Unsinn! [11]

Aber setz doch! [8]

Ach, wenn es doch immer so blieb! [11]

Oh, mein Gott! Worauf hatte ich mich da eingelassen! [11]

Was halten sie davon! [11]

В качестве восклицательных предложений могут употребляться предложения всех коммуникативных типов: повествовательные, побудительные и вопросительные. При этом общее содержание предложения в той или иной мере видоизменяется. Восклицательные предложения отличаются от других только в одном определённом плане – в плане особой повышенной эмоциональности восклицательных предложений. В одних случаях восклицательность служит для выражения высокой степени признака и усиления степени категоричности утверждения или волеизъявления. Ср.: *Er kommt morgen! Komm schnell zurück!* В других случаях – при иной интонации – восклицательное предложение может пониматься в значении, противоположном тому, которое передается буквальным смыслом слов. Так, утвердительные повествовательные, восклицательные предложения приобретают отрицательное значение или выражают отрицательное отношение говорящего к сообщаемому; ср.: *Du verstehst viel!* (= *Du verstehst nicht viel!*). Сходное значение экспрессивно окрашенного отрицания могут выражать и вопросительные по форме неотрицательные предложения; ср.: *Wer braucht ihn!* (= *Niemand braucht ihn*), *Sieht er schlecht aus! War das eine Freude!*, в то время как отрицательные восклицательные предложения выражают экспрессивно окрашенное утверждение. Ср.: *Wer weiß das nicht!* (= *Alle wissen das!*).

В результате исследования, проанализировав примеры, извлечённые методом сплошной выборки из художественных произведений М. Фриша,

И. Айхингер, Г. Бёлля, Г. Айзенраха, Л. Кашниц, Б. Келлерманна, В. Каминера, были выделены следующие группы восклицательных предложений по их коммуникативной функции:

1. Восклицательные предложения, выражающие побуждение, требование

(1) *Du wirst nicht sterben!* [10]

(2) *Komm mit uns-komm mit uns-komm mit uns!* [10]

(3) *Gehen wir schlafen!* [9]

(4) *Hände waschen!* [9]

(5) *Du hast zu schweigen!-Schweige!* [3]

(6) *Die Projekte sind rechtzeitig abzuliefern!* [6]

(7) *Jeder Reisende darf 200 Zigaretten zollfrei einführen!* [11]

(8) *Ich fordere Sie zur Mitarbeit auf!* [6]

Категория побуждения представлена предложениями:

– в повелительном наклонении (примеры 4, 5), под которым понимается грамматическая форма глагола, выражающая волю говорящего, побуждение к совершению действия, направленная к одному или нескольким лицам;

– в изъявительном наклонении (пример 1) (одним из средств выражения побудительности в немецком языке является изъявительное наклонение, презенс и футурум актив).

В предложениях (примеры 2, 6, 7, 8, 9, 10) употребляется как императив, так и его синонимы: безличный пассив, инфинитив и причастие II, конструкции *haben/sein + zu+ Infinitiv*, модальные глаголы + инфинитив, глаголы волеизъявления.

(9) *Gewöhnt euch nicht an Schlamperei!* [2]

(10) *Kommen Sie runter, junger Mann!* [11]

(11) *Benutzen nur im Lesesaal!* [10]

(12) *Das Betreten der Schienen ist verboten!* [5]

(13) *Der Lehrer verlangt strenge Disziplin!* [9]

(14) *Der Leiter befahl umzukehren!* [9]

(15) *Ich bitte Sie mir zu folgen!* [6]

Для данной группы предложений характерно:

– вынесение глагола на первое место (примеры 9, 10, 11), так как в данном случае он является тем элементом предложения, с которым связано повышено-эмоциональное содержание предложения;

– использование глаголов волеизъявления (примеры 13, 14, 15): *befehlen, fordern, verlangen, bitten, auffordern, einladen, wünschen*.

2. Восклицательные предложения, выражающие приказ:

(16) *Hör auf!* [6]

(17) *Nicht schießen!* [6]

(18) *Achtung!* [9]

(19) *Vorwärts!* [6]

(20) *An die Arbeit!* [2]

(21) *Sterben-sterben-sterben!* [10]

(22) *Aufsitzen!* [9]

- (23) *Rühren!* [9]
(24) *Stramm stehen!* [5]
(25) *Nach Hause!* [6]
(26) *Still stehen!* [9]

В определённых условиях, когда необходима четкость приказа и быстрота его исполнения, используются ситуативные предложения-команды (примеры 16, 18, 19, 21, 22, 23). Такие предложения являются по форме односоставными, причём они характеризуются сведением односоставного предложения либо к составу сказуемого (примеры 16, 22, 23, 26), либо к второстепенному члену, входящему в группу сказуемого (примеры 18, 19, 25). Для предложений данной группы не характерно употребление модальных частиц.

Примечания

1. Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1955. 390 с.
2. Aichinger I. Seegeister. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1962.
3. Böll H. Die ungezählte Geliebte. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1962.
4. Duden. Bedeutungswörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zurich: Duden-Verlag, 1985.
5. Eisenreich H. Luftballons, um sie loszulassen. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1962.
6. Frisch M. Homo Faber. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2008.
7. Griesbach H., Schulz D. Grammatik der deutschen Sprache. München, 1967.
8. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, 1974. 541 с.
9. Kammer W. Militärmusik. München: Wilhelm Goldmann Verlag, 2003. 222 с.
10. Käschnitz M. Das dicke Kind. Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1962.
11. Kellermann B. Das blaue Band. М.: Цитадель, 2001. 349 с.
12. Zweig S. Novellen. Band 2. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 1986.

О. О. Гузерчук

Киевский национальный лингвистический университет (г. Киев)

Взаимодействие вербальных и невербальных средств выражения высказываний ободрения

В данной статье рассматриваются особенности взаимодействия вербальных и невербальных средств выражения высказываний ободрения на материале современной английской диалогической речи. Автор также обосновывает функции, выполняемые вышеуказанными средствами, и намечает основные перспективы исследования акта ободрения.

Ключевые слова: акт ободрения, вербальные средства, невербальные средства, организующий тип ободрения, гармонизирующий тип ободрения.

В современной лингвистике неоспоримым является тот факт, что в межличностном общении невербальные компоненты коммуникации играют

исключительную роль. Невербалистика рассматривается как наука о несловесном, знаковом самовыражении и коммуникативном поведении языковой личности в разных дискурсивных практиках [1].

В результате функционального анализа англоязычных художественных дискурсивных практик И. И. Серякова выделяет три функции невербальных компонентов, среди которых важное место занимает прагматическая. На функционирование невербальных знаков коммуникации влияют языковые, неязыковые и адресатно-адресантные факторы, обуславливающие эмотивную и прагматическую вариативность высказываний, в которых эти знаки присутствуют. Прагматическая группа функций связана с категорией влияния: она объединяет регулятивную, эмотивно-оценочную, иллюкутивную функции, а также функцию саморепрезентации говорящего. Что касается дискурсивных практик персонажа, то И. И. Серякова предлагает следующие их виды: агрессивные, ассертивные и субмиссивные. В коммуникативном акте ободрения превалирует ассертивная практика, согласовывающаяся с языковыми, внеязыковыми и адресатно-адресантными факторами [1].

Значение невербальных средств привлекает внимание многих ученых [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

На основе принципа синергетического взаимодействия сенсомоторных модальностей в семиотическом поле системы невербальной коммуникации И. И. Серяковой рассматриваются такие семиотические емкости, отображающие каналы связи, как жест, взгляд, улыбка, выражение лица, голос, поза, касание [1].

Во время невербального общения коммуниканты получают информацию о личности коммуникатора, его темпераменте, эмоциональном состоянии в определенной ситуации, образе и самооценке, личностных качествах, коммуникативной компетенции, социальном статусе, принадлежности к той или иной культуре или субкультуре [13, с. 65].

В диалогическом дискурсе ободрения невербальные компоненты могут выполнять такие функции: онтологическую, когнитивно-дейктическую, дейктическую, информационную; инструментальную: дополнения, противопоставления, замещения; прагматическую: регулятивную, эмотивно-оценочную, иллюкутивную, саморепрезентационную [1: 21]. Анализ интеракции между адресатом и адресантом в процессе коммуникативного акта ободрения свидетельствует о том, что среди функций невербальных компонентов, характеризующих потенциального адресата, основной является дополняющая. Это обусловлено тем фактом, что психоэмоциональное состояние адресата само по себе вызывает разные эмоции, которые выражаются им не только вербальными средствами, а и дополняются невербальными. Функции замещения и противопоставления встречаются гораздо реже. Обратим внимание на то, какую функцию выполняют невербальные средства в следующем примере.

(1) *She (Iris) shivered. 'Don't, David. You make me afraid. 'He looked at her, saw the panic in her face, and at once his manner changed. He came over to*

her, sat down, took her cold hands in his. 'You're not to worry,' he said. 'Leave it all to me – and do as I tell you. You can manage that, can't you? Just do exactly as I tell you.' 'I always do, David. 'He laughed. 'Yes, you always do. *We'll snap out of this, never you fear. I'll find a way of scotching Mr. Enoch Arden.*' [14: 72].

В этой ситуации невербальные компоненты *shivered, panic in her face* характеризуют состояние Айрис и дополняют ее слова в не прямой речи *Don't, David. You make me afraid*. Другая группа невербальных компонентов в этой ситуации предшествует речи адресанта и дополняет акт ободрения. Реакция адресанта на психоэмоциональное состояние адресата в вышеуказанном примере была незамедлительной: он подошел к ней, взял ее руки в свои – все эти невербальные компоненты указывают на то, что адресант понял угнетенное состояние Айрис и чувствует к ней эмпатию, в результате чего обращается к ней с комплексным актом ободрения, который состоит из четырех высказываний. Воздействие адресанта посредством ободрения продолжается после невербального компонента обозначенного словом *laughed*. Этот шаг включает еще два высказывания, которые вербально оформлены как обещание.

В следующем примере иллюстрируется только поведение адресанта и сопровождающие его невербальные компоненты. Невербальные компоненты здесь также предшествуют акту ободрения.

(2) *George wiped his moustache on his napkin, got up, patted Mrs. Drake kindly on the back as he made his way out of the room. 'Now do cheer up, my dear. I'll get Ruth to cable right away.'* [15: 92].

Поведение Джорджа соответствует его позиции владельца дома. На это четко указывают невербальные компоненты, которые выражают его размеренность и снисходительное отношение к служанке – он воспользовался салфеткой, поднялся, похлопал по спине миссис Дрейк и, лишь выходя из комнаты, выразил свое ободрение. О том факте, что мы имеем дело с ободрением, свидетельствуют вербальные средства его выражения, которые содержат единицу *cheer up*, усилительную частицу *do*, обращение *my dear* и дополнительно поддерживающее высказывание-обещание.

Невербальные средства могут выполнять функцию замещения, что встречается гораздо реже.

(3) *...After a while, Allyson opened her eyes and looked at him (the doctor). She didn't understand who he was, and cried as she looked at her mother. 'It's OK, sweetheart. Dr. Hammerman is our friend... he's going to make you all better...'* [16: 401].

Элисон находится в коме после аварии. Говорить она еще не может, а ее состояние отображается через описание невербальных компонентов – *открыла глаза, посмотрела на врача, не поняла, кто он, и заплакала, глядя на мать*. Все эти невербальные компоненты замещают вербальный акт, который мог бы свидетельствовать о ее состоянии. Мать (адресант) понимает,

что чувствует Элисон, и обращается к ней с речевым актом ободрения *he's going to make you all better*.

Похожая ситуация наблюдается и в следующем примере:

(4) *They talked very little on the way down. When they arrived at the mortuary Rosaleen Cloade was very pale. Her hands were shaking. David looked concerned for her. He spoke to her as though she was a small child.*

'It'll be only a minute or two mavourneen. It's nothing at all, nothing at all now. Don't get worked up. You go in with the Superintendent and I'll wait for you. And there's nothing at all to mind about. Peaceful he'll look and just as though he were asleep'.

She gave him a little nod of the head and stretched out her hand. He gave it a little squeeze. 'Be a brave girl now, alanna' [14: 102].

В этой ситуации акту ободрения предшествует описание состояния Розалин, которое отображается номинативными средствами – *бледна, руки дрожат*. Таким образом, невербальные средства заменяют отсутствующие вербальные средства. Почувствовав ее состояние и основываясь на чувстве эмпатии, Дэйвид высказывает ободрение, что дополняется невербальными компонентами (кивком головы) и жестом (протягиванием и пожиманием руки).

В протиповоставительной функции невербальные средства в акте ободрения иллюстрируют несоответствие вербального оформления ободрения и его реального смысла.

(5) *Iris said: 'I can't come with you now, Anthony. Ruth and I must settle things.' Anthony said firmly: 'I'm afraid this is more important... I'm awfully sorry, Miss Lessing, to drag Iris off like this, but it really is important.' Ruth said quickly: 'That's quite all right, Mr. Browne. I can arrange everything with Mrs. Drake when she comes in. She smiled faintly. 'I can really manage her quite well, you know.' 'I'm sure you could manage anyone, Miss Lessing,' said Anthony admiringly. ... 'Come on,' said Anthony, and pulled her out through the open door [15: 170].*

Эта ситуация представлена двумя разными аспектами. В одном из них ободрение является эмпатийным и обращено к мисс Лессинг, которую Энтони поддерживает как вербально, так и невербально. Второй акт направлен на Айрис, которую он, желая снять с себя подозрения, пытается заставить пойти к детективу и признаться в своей причастности к отравлению владельца дома. В этом случае адресант прибегает к рациональному ободрению, будто бы выполняемого на пользу адресату, но на самом деле оно является фальшивым, квазиободрением, потому что адресант осуществляет акт из соображений собственной выгоды, о чем Айрис еще не знает. Энтони не достигает перлокутивного эффекта, она отказывается идти к детективу. По смыслу высказывание является регулятивным актом, выраженным соответствующей речевой единицей *come on*. О фальшивом характере ободрения свидетельствует невербальный компонент *потянул ее к выходу*, который семантически противоречит ободрению.

Как следует из вышеприведенных примеров, речевой акт адресанта также может сопровождаться невербальными компонентами, выполняющими в таких ситуациях скорее прагматические функции, чем инструментальные [17]. Главенствующей в таких ситуациях является иллюкутивная функция, по типу речевого акта – организующего или гармонизирующего. Она может реализовываться как регулятивная или эмотивно-оценочная. В рациональных ободрениях используется также регулятивная функция, с помощью определенных металингвистических единиц. Функция саморепрезентации реализуется, когда адресант желает показать себя энергичным, активным, сочувствующим и т. п.

Речевой акт адресанта намного реже характеризуется невербальными знаками, хотя они тоже встречаются. Причину такого явления можно объяснить следующим образом: ободрение является актом «энергетической» направленности, его разновидности находятся на шкале «интеллект – эмоция». Это означает, что чем больше эмоция, тем меньше задействован интеллект (самоконтроль). Чем больше самоконтроля, тем больше осознанного и тем меньше невербальных компонентов, которые служат отображением психоэмоционального состояния человека.

Если иметь в виду процесс восприятия с точки зрения адресанта, когда он воспринимает состояние адресата, для него невербальные средства играют роль не меньшую, чем вербальные. Адресант воспринимает адресата зрительно, а затем на слух. Адресат же воспринимает адресанта вначале речевым каналом, а потом невербально.

Невербальные компоненты чаще встречаются в эмпатийном виде ободрения, нежели в рациональном. Сами компоненты в рациональном ободрении характеризуются большей степенью отстраненности от адресата, в этих ситуациях употребляются жесты, указывающие на направление движения, и особенности голоса (восклицания, выкрики). Поэтому рациональный тип ободрения является побудительным согласно своей функции [18: 22–27]. В случае противопоставления ободрения в рамках эмпатийного типа подразумевается успокоение или деенаправленность. При успокоении основные невербальные средства – характер голоса, мимика, которые отображают чувство эмпатии адресанта [19].

Таким образом, на базе исследованного иллюстративного материала можно сделать вывод, что ободрение является комплексным адресантно-ориентированным психофизиологическим когнитивно-прагматическим речевым актом рационально-эмпатийной сферы, который характеризуется вербальным, просодическим и невербальным оформлением, направленным на энергетический центр сознания адресата с целью мобилизации адресатом своих волевых усилий на гармонизацию своего психоэмоционального состояния и/или осуществления активизирующего действия в свою пользу. Ободрение можно классифицировать на гармонизирующий и организующий типы. Поэтому перспективами последующего исследования может быть разработка более детальной классификации высказываний ободрения на основе выделе-

ния лексических, грамматических, стилистических и просодических средств их организации.

Примечания

1. Серякова И. И. Соматикон англоговорящих дискурсивных практик: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.15. К., 2012. 32 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики. К.: Вид. центр «Академія», 2009. 376 с.
3. Богданов В. В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении // Языковое общение: Единицы и регулятивы: межвуз. сб. науч. тр. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1987. С. 18–25.
4. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Наука, 1981. 104 с.
5. Колшанский Г. В. Паралингвистика. М.: Наука, 1974. 152 с.
6. Музичук Т. Л. Невербальный речевой дискурс: монография. М.: Изд-во РУДН, 2010. 318 с.
7. Почепцов Г. Г. (мл.) Теория коммуникации. М.: Рефл Бук Ваклер, 2001. 656 с.
8. Радзівєвська Т. В. Концепт прагмалінгвістичної дії, художньо-белетристичний дискурс і мовна особистість // Вісник Київського лінгвістичного університету. Сер. «Филология». К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. Т. 9. №. 1. С. 40–50.
9. Солощук Л. В. Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації в сучасному англоговорячому дискурсі: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. К., 2009. 469 с.
10. Янова О. А. Номінативно-комунікативний аспект позначення усмішки як компонента невербальної поведінки (на матеріалі сучасної англійської мови): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. К., 2002. 190 с.
11. Argyle M. Nonverbal Communication in Human Social Interaction // Nonverbal Communication / ed. by R. A. Hinde, Cambridge: Cambridge University Press, 1972. P. 243–268.
12. Birdwhistell R. Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970. 338 p.
13. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. М.: Высш. шк., 1984. 211 с.
14. Christie A. Taken at the Flood Mystery. L.; Glasgo: Collins Clear Type Press, Fontana Books, 1970. 192 p.
15. Christie A. Sparkling Cyanide. L.: Pan Books, 1977. 189 p.
16. Steel D. Accident. Corgi Books, UK, 1994. 414 p.
17. Богданов В. В. Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. 88 с.
18. Богомоллова И. Ю., Восканян Г. Р. Междометные императивы как одно из средств выражения директивных речевых актов // Высказывание и дискурс в прагмалингвистическом аспекте: сб. науч. тр. Киев. гос. пед. ин-та иностр. яз. К.: КГПИИЯ, 1999. С. 22–27.
19. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / пер. с англ. СПб.: Питер, 2012. 334 с.

Роль просодии в становлении новых вариантов английского языка как независимых языковых образований

В центре внимания статьи находится вопрос о статусе вариантов английского языка как автономных независимых языковых образований на территориях бывших колоний Великобритании и США. В данном процессе становления существенную роль играет просодия, являющаяся одним из главных средств выражения национальной и культурной идентичности.

Ключевые слова: новые варианты АЯ; экзонорма; эндонорма; просодия; ритм; словесное и фразовое ударение; интонационная система.

Уже является неоспоримым тот факт, что вторая половина XX века охарактеризовалась глобальным распространением английского языка (АЯ), который стал средством международного общения. В современном мире на АЯ говорят не только носители из традиционных англоговорящих стран, таких как Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия. Значительно большая часть пользователей АЯ на данный момент – это те, для кого он является вторым или иностранным языком [1; 2]. Более чем в 75 территориальных образованиях АЯ имеет статус официального языка и играет важную роль на внутригосударственном уровне, выполняя коммуникативную функцию в разнообразных сферах общения. К таким странам относятся Индия, Пакистан, Сингапур, Филиппины и многие другие независимые государства Азии и Африки, в прошлом являвшиеся преимущественно колониями Великобритании или США [2].

Каждая из этих территорий отличается своей самобытной культурой, а также наличием местных, или автохтонных языков, которые оказывают заметное воздействие на АЯ. В результате такого влияния зародились новые лингвистические явления, представляющие собой варианты АЯ, образовавшиеся на той или иной территории в результате его нативизации. Согласно американскому лингвисту Браджу Качру, нативизация является ключевым этапом в формировании нового варианта и представляет собой процесс ассимиляции АЯ в новом для него окружении, т. е. АЯ впитывает новую для него культуру, что выражается в присутствии лингвистических признаков взаимодействующих с ним коренных языков. В результате этого процесса АЯ в зависимости от культурно-языкового окружения приобретает специфические черты на всех языковых уровнях и переходит к существованию в новых формах – в виде вариантов АЯ. При этом Качру отмечает, что в новых вариантах АЯ выражается не англофонная культура, а национальная культура говорящих на нем людей [3].

Появление новых форм АЯ вызвало огромный интерес лингвистов. Так, выходят в свет следующие научные журналы, основной темой которых становятся мировые варианты АЯ: *English World-Wide* (с 1980 г.), *World Englishes* (с 1981 г.), *English Today* (с 1985 г.), *Asian Englishes* (с 1998 г.). В 1982 году основана «Международная ассоциация мировых вариантов АЯ» (*International Association for World Englishes, IAWE*), в рамках которой проводятся научные конференции, посвященные новым языковым явлениям. В зарубежной лингвистике в данном направлении работают Б. и Я. Качру, Л. Смит, С. Нельсон (США), Э. Шнайдер (Германия), Т. МакАртур, Д. Дженкинс (Великобритания), Э. Киркпатрик (Австралия), Хонна (Япония), Д. Делтердинг, А. Пакир (Сингапур), К. Болтон (Гонконг), М. Баутиста (Филиппины) и многие другие. В отечественной лингвистике особый вклад в разработку данной проблемы внесли З. Г. Прошина и В. В. Кабакчи, а также ряд других отечественных исследователей.

Для обозначения новых языковых образований в лингвистической литературе появляются свои устоявшиеся термины. Благодаря работам Прайда, Платта, Вебера и Хо в 1980-х годах для обозначения региональных вариантов на постколониальном пространстве был введен термин «новые варианты АЯ» (*New Englishes*), которым мы пользуемся в настоящей статье [4; 5].

На сегодняшний день ученые, исследующие новые варианты АЯ, предлагают рассматривать их как самостоятельные и больше не зависимые от норм и стандартов традиционных вариантов АЯ (*standard varieties of English*), таких как, например, британский или американский английский. Важно также отметить, что новый подход предполагает равенство всех существующих вариантов АЯ, не выделяя какой-либо вариант в качестве основного и главного. Поэтому в английской терминологии ученые в рамках данного подхода предпочитают употреблять форму множественного числа слова “English” – “Englishes”.

Для исследователей этого направления новые варианты АЯ – это языковые образования, имеющие следы воздействия коренных языков и способные выражать локальную культуру. По словам З. Г. Прошиной, «благодаря его способности к аккультурации, т. е. выражению разных культур», АЯ, помимо автохтонных языков нации, стал еще одним средством выражения культурной и, более того, национальной идентичности народов [6]. В них видят независимые образования, обладающие лингвистическими свойствами, которые объединяют представителей той или иной нации и отличают их от представителей другой нации. Таким образом, в рамках нового направления данные варианты АЯ больше не считаются неправильными или отклоняющимися от нормы традиционных вариантов, а рассматриваются как самостоятельные образования, развивающие и устанавливающие свои нормы английского языка, через которые сохраняется и выражается национально-культурное своеобразие того или иного народа.

Однако следует заметить, что даже в настоящее время далеко не все исследователи признают существование новых вариантов АЯ как автоном-

ных лингвистических образований. Более того, даже сама форма множественного числа – Englishes – вплоть до 80-х годов была неприемлема в научной литературе [7]. До сих пор ряд ученых считает новые варианты «неправильными» вариантами стандартного британского или американского английского и признает превосходство традиционных вариантов, задача которых – устанавливать нормы для остальных региональных вариантов АЯ, самостоятельный статус которых подвергается сомнению. Именно поэтому в лингвистических кругах можно встретить сочетание «английский язык в Сингапуре» или «английский язык в Индии», а не «сингапурский английский» или «индийский английский». Таким образом, признание самостоятельного статуса нового варианта АЯ является одним из дискуссионных вопросов в современной лингвистике.

Одним из главных оснований для признания независимого статуса нового варианта является его ориентация не на внешние (экзонормативные), а на внутренние (эндонормативные) языковые нормы*. Другим важным критерием для определения самостоятельного статуса нового варианта АЯ является его способность выражать не британскую или американскую культуру, а отражать особенности нации, его использующей, т. е. быть средством выражения национальной и культурной идентичности.

Одним из показателей национальной и культурной принадлежности является просодия, будучи существенной отличительной чертой новых вариантов АЯ. Так, например, в многоязычной стране в разговоре по телефону носители новых вариантов АЯ могут без труда определить, к какому этносу принадлежит собеседник и какой язык является для него родным.

В научных исследованиях просодические системы новых вариантов АЯ описываются как кардинальным образом отличающиеся от норм традиционных вариантов [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Причину этих отличий исследователи видят во влиянии на АЯ автохтонных языков. Однако, по мнению ученых, помимо неосознанного трансфера просодических особенностей с родного языка на просодическую систему АЯ, прослеживается также и сознательное стремление говорящих сохранить свое национальное и культурное своеобразие, выразить посредством просодических средств свою принадлежность к той или иной нации.

Так, Б. Качру утверждает, что если несколько лет назад среди пользователей новых вариантов АЯ считалось престижным ориентироваться на британскую или американскую модель, то в настоящее время на вопрос, какой модели – экзонормативной или эндонормативной – придерживаются но-

* Экзонорма, или внешняя норма, предполагает принятие неанглоговорящими странами норм АЯ тех стран, где он является родным (главным образом, Великобритании и США), а эндонорма, или внутренняя норма, предполагает в качестве образца местную разновидность АЯ образованных носителей. Экзонорма АЯ характерна для России, Японии, Китая и других стран, эндонорма – для Великобритании, США, Австралии, Канады, Новой Зеландии. Согласно Б. Качру, эндонорма новых вариантов АЯ в настоящее время находится на стадии формирования [3].

сители новых вариантов, участники проведенного опроса отвечали, что в разговоре даже с носителями традиционных вариантов они сознательно придерживаются эндонормы [15]. Данный факт свидетельствует о том, что носители новых вариантов АЯ преднамеренно стараются подчеркнуть свою национальную и культурную принадлежность. Более того, если носители новых вариантов АЯ в беседе со своими соотечественниками будут стремиться соответствовать экзонорме, то данный «акцент» будет воспринят негативно и будет считаться чужим, фальшивым и даже оскорбительным по отношению к собеседнику. Все больше и больше носителей новых вариантов гордятся местным вариантом АЯ, отличающим их от представителей другой нации [15]. Таким образом, можно сделать вывод, что новые варианты АЯ становятся символом национальной гордости.

Как уже было сказано выше, в формировании характерных лингвистических признаков, отличающих один вариант АЯ от другого и, следовательно, одну нацию от другой, существенную роль играет просодия. Важно отметить, что, безусловно, каждый из новых вариантов АЯ обладает своей, свойственной только ему просодической системой, но в силу невозможности описать просодию каждого нового варианта в пределах одной короткой статьи выделим основные особенности просодических систем новых вариантов, которые являются для них общими и в то же время отличают их от просодических свойств традиционных вариантов. Рассмотрим просодию новых вариантов АЯ в области ритма, словесного и фразового ударения, а также в области мелодики.

Если говорить о слоگو-ритмической организации речи, то многочисленные фонетические эксперименты показали, что традиционные варианты АЯ являются типичными представителями тактосчитающих языков, что связано с наличием редукции в безударных слогах. Новые варианты АЯ, напротив, проявляют свойства слогосчитающих языков, в которых все слоги высказывания произносятся с относительно одинаковой длительностью, поскольку в новых вариантах АЯ практически отсутствует редукция в безударных слогах*. Например, в сингапурском английском в первом слоге слова *communicate*, скорее, прозвучит нередуцированный краткий открытый гласный [ʌ], чем шва [ə]. Последнее, как известно, типично для британского или американского вариантов. Приведем еще один пример: ...*they are willing to share...*, где служебные слова *are* и *to* произносятся в полной форме [9].

Именно нередуцированный гласный в безударном положении оказывает значительное влияние на слогосчитающий ритм в новых вариантах АЯ.

* Напомним, что в настоящее время все языки мира фонетисты располагают вдоль языкового континуума, на одном конце которого находятся языки, проявляющие больше всего характеристики тактосчитающего ритма, а на другом – языки, проявляющие свойства слогосчитающего ритма. При этом в языках с тактосчитающим ритмом единицей речевого ритма является ритмическая группа, или такт, и ритмические группы повторяются через равные промежутки времени. В языках со слогосчитающим ритмом единицей ритма является слог, повторяющийся с относительно одинаковой периодичностью, причем слог может быть как ударным, так и безударным [17].

Однако неверно полагать, что так называемый «шва» отсутствует в таких языках. Дело в том, что данный звук либо встречается в них гораздо реже, либо он редуцируется в меньшей степени, чем в традиционных вариантах [16]. Безусловно, данная ритмическая особенность новых вариантов объясняется воздействием на АЯ автохтонных языков, которые являются слого-считающими языками по своей ритмической организации.

В области словесного и фразового ударения новые варианты АЯ также характеризуются рядом особенностей. Так, общепринятой является точка зрения о том, что традиционные и новые варианты АЯ отличаются по месту лексического ударения в ряде многосложных слов. Так, если в традиционных вариантах в слове *colleague* ударение падает на первый слог, то в новых вариантах можно услышать это слово с ударением на последнем слоге. Или, например, в индийском варианте можно услышать *DEfence, BEginning* вместо *deFENCE, beGINning*. А, например, слово *biographies* в сингапурском варианте встречается с ударением на первом слоге и на последнем, но не на втором [8; 9; 13; 18].

Однако, согласно лингвистам, данные отличия выявлены, основываясь исключительно на восприятии носителей британского или американского английского. В настоящее время всё больше и больше исследователей склоняется к мнению о том, что традиционные и новые варианты отличаются способами акустической реализации ударности [12]. Известно, что в британском и в американском вариантах показателями ударного слога являются увеличение интенсивности, длительности и высоты тона, что не типично для новых вариантов АЯ, для которых характерно отсутствие выделения значимого слога. В таких языках ударные и безударные слоги произносятся с относительно одинаковой длительностью и интенсивностью, то есть параметры, которые являются ведущими компонентами ударения в традиционных вариантах АЯ, не являются таковыми в его новых вариантах. Поэтому, как правило, в таких языках бывает довольно сложно определить, какой слог в слове является ударным. Более того, если говорить о частоте основного тона, то может наблюдаться и понижение ЧОТ на ударных слогах, что, например, характерно для индийского английского [14]. Вышеперечисленные особенности словесного ударения в новых вариантах исследователи также связывают с влиянием на АЯ коренных языков.

В области фразового ударения новые варианты АЯ также имеют отличия от традиционных. Одно из главных отличий заключается в ударности служебных слов: вспомогательных глаголов, личных местоимений, особенно в начальной позиции интонационной группы, личных местоимений в косвенном падеже в финальной позиции, то есть под ударением оказываются слова, которые обычно являются безударными в традиционных вариантах АЯ. Например [9; 18]:

...*all these are really erm... very new to ME.*

...*THEY look for their own interest...*

Из примеров видно, что не являясь информационным центром высказывания, личные местоимения стоят под ударением. Как правило, в таких

языках значимые и служебные слова, а также новая и старая информация получают во фразе одинаковую степень значимости. Фразовое ударение редко используется для передачи эмфазы или контрастивной информации, то есть фразовое ударение в новых вариантах АЯ не выполняет функции выделения слов по степени их смысловой нагрузки во фразе.

Еще одно отличие состоит в том, что во многих новых вариантах АЯ старая информация может получить наибольшую степень выделенности. Например [9; 18]:

...I don't know how come the friction came but... why we have the FRICTION...

...I would love to learn to... to cook, yah, because basically I don't know how to COOK.

Из примеров мы видим, что, несмотря на то, что повторно использованные во фразе слова *friction* и *cook* информационно не должны находиться в фокусе высказывания, они выделены как значимые. Тенденция придавать значимость словам в конце смысловой группы, независимо от того, несет ли в себе данное слово значимую информацию или нет, является характерной чертой для многих африканских и азиатских вариантов АЯ [9].

Перейдем к описанию интонационной системы новых вариантов АЯ. Заметим еще раз, что интонация каждого из них имеет свои отличительные особенности, детальное описание которых, к сожалению, невозможно в рамках одной статьи. Поэтому остановимся лишь на общих чертах, отличающих интонацию новых вариантов от традиционных.

Многочисленные автохтонные языки на постколониальных территориях относятся к тоновым языкам. В таких языках каждый слог произносится с определенным тоном и используется для смыслоразличения слов и морфем, то есть может быть лексически и грамматически значимым. Таким образом, интонация этих языков сильно отличается от интонации АЯ, где движения тона накладываются на область бóльшую, чем слог, и тон используется для передачи значений целой смысловой группы. В результате контакта английского с коренными языками новые варианты АЯ не могли не вобрать в себя свойства интонационной системы тоновых языков. Современные исследования в области мелодики новых вариантов подтверждают, что их интонационная система включает в себя интонационные характеристики как АЯ, так и тоновых языков Азии и Африки, и подчеркивают, что интонацию новых вариантов АЯ не следует рассматривать как неправильную или отклоняющуюся от нормы британского или американского английского. Все большую поддержку получает мнение о том, что новые варианты АЯ обладают собственными мелодическими характеристиками, свойственными именно этим языкам, где тон играет гораздо более значимую роль, чем в АЯ. Так, например, в нигерийском варианте АЯ каждый слог соотносится с определенным тоном: ударные слоги произносятся на высоком уровне, а безударные – на низком, что отражает интонационную систему африканских тоновых языков [10].

Еще одной характерной особенностью мелодики новых вариантов АЯ является широкое использование статических, ровных тонов. Интонационный рисунок представляет собой, скорее, последовательность ровных тонов, которые находятся выше или ниже относительно друг друга, чем постепенное восхождение или понижение от одного высотного уровня до другого, что характерно для традиционных вариантов АЯ. Исследования показывают, что употребление восходящих или нисходящих тонов в пределах слога строго ограничено, большинство слогов произносится с ровным тоном [11].

Другой отличительной чертой мелодики новых вариантов АЯ является тенденция носителей употреблять восходящий тон на последнем слоге смысловой группы перед паузой или даже в конце высказывания. Данное явление можно наблюдать, например, в сингапурском, индийском или в нигерийском английском [9; 10; 18]:

...one thing the pay will be very low...another thing you'll be doing something very simple...

I've never been there in my life.

...because life itself is pretty [^]hard.

Кроме того, смысловые группы в новых вариантах АЯ гораздо короче, чем в его традиционных вариантах. К тому же, если в британской или в американской речи в пределах одной смысловой группы всегда четко определен только один самый главный слог, на который и падает ядерный тон, то в новых вариантах АЯ терминальных тонов может быть больше, чем один, даже в пределах короткого высказывания. Например [18]:

... 'we do | 'obstacle courses 'where | they 'actually fire | [^]live rounds...

Особенности просодии в новых вариантах АЯ имеют тенденцию быть регулярными. Так, в сингапурском варианте эти особенности проявляются среди носителей как высокого уровня владения АЯ, так и более низкого [9]. Причиной тому, видимо, послужила политика государства, направленная на распространение АЯ среди всех слоев общества. Такая политика привела к тому, что вариант АЯ, на котором говорят в Сингапуре, был признан «своим», отождествляющимся с сингапурской нацией, и в настоящее время в Сингапуре складывается характерный для этой нации «сингапурский акцент» [9]. При соблюдении просодических особенностей сингапурского варианта АЯ и сознательном отказе от просодических норм британского или американского английского, явно прослеживается стремление сингапурцев выразить свою культурную и национальную принадлежность.

По результатам исследований, проведенных в Индии и Гонконге, также было выявлено, что носители данных вариантов АЯ осуждают какой-либо «иностранный», то есть британский или американский, акцент. Более того, если местный житель говорит по-английски не с местным акцентом, то такой человек воспринимается как «неместный», «чужой», «аутсайдер» (“non-local”, “alien”, “outsider”) [15; 19]. Данный факт свидетельствует о том, что местный вариант АЯ в бывших колониях Великобритании становится объектом национальной гордости, который отличает их от носителей АЯ других наций.

Таким образом, можно предположить, что носители новых вариантов АЯ сознательно отклоняются от просодических норм стандартного британского или американского вариантов, тем самым подчеркивая уникальный статус «своего» локального варианта АЯ, отличающего их как нацию. При этом данные отклонения переходят из разряда ошибок в разряд узуального употребления. Учитывая, что данные девиации, согласно данным лингвистов, можно выявить не только на просодическом уровне, но и на других уровнях языковой системы, есть основания предполагать, что новые варианты АЯ развиваются в направлении становления своего независимого статуса как автономных языковых образований.

Однако подобная языковая ситуация на постколониальном пространстве не везде одинакова. Новые варианты АЯ отличаются друг от друга и разной степенью отступления от просодических норм британского или американского варианта. Так, например, просодические особенности, проявляющиеся в английской речи жителей Нигерии, не являются столь регулярными и могут быть исключительно объяснены неосознанным переносом свойств просодии с родного языка на английский: малообразованные жители демонстрируют в своей речи больше просодических свойств, характерных для родного языка, а жители с высоким уровнем владения АЯ проявляют тенденцию соответствовать британскому варианту АЯ [10]. Данный факт может объясняться и низким уровнем образования в стране в целом, и неоднозначным отношением к АЯ, который до сих пор считается в стране языком элиты и даже языком колонизаторов. И многие жители продолжают отождествлять свою национальную принадлежность с местными родными языками, а не с местным вариантом АЯ.

Таким образом, вопрос о самостоятельном статусе нового варианта АЯ как автономного языкового образования все еще требует обширных исследований на всех языковых уровнях, включая просодический.

Примечания

1. Brown K., Ogilvie S. Concise Encyclopedia of Languages of the World. Oxford: Elsevier Ltd, 2009. 1283 p.
2. Crystal D. English as a Global Language. CUP, 2003. 212 p.
3. Kachru B. The alchemy of English: the Spread, Functions and Models of non-Native Englishes. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1986. 200 p.
4. Platt J., Weber H., Ho M. L. The New Englishes. L.: Routledge, 1984. 225 p.
5. Pride J. (ed.). New Englishes. Rowley; L.; Tokyo: Newbury House Publishers Inc., 1982.
6. Прошина З. Г. Динамика развития английского языка в его региональных вариантах. 2012. С. 200–206. URL: <http://www.academia.edu/2489838/>
7. Schneider E. W. Postcolonial English: Varieties Around the World. CUP, 2007. 367 p.
8. Chaudhary S. C. Issues on Indian English Phonology: a rejoinder // World Englishes. 1993. Vol. 12. № 3. P. 375–383.
9. Deterding D. H. Dialects of English: Singapore English. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. 135 p.
10. Gut U. Nigerian English Prosody // English World-Wide. 2005. Vol. 26. № 2. P. 153–176.

11. Lim L. Revisiting English Prosody: some New Englishes as Tone Languages? // *English World-Wide*. 2009. Vol. 30. № 2. P. 218–236.
12. Low E. L. & Grabe, E. A Contrastive Study of Prosody and Lexical Stress Placement in Singapore English and British English // *Language and Speech*. 1999. Vol. 42. N 1. P. 39–56.
13. Pandey P. K. On a Description of the Phonology of Indian English // *Second Language Acquisition: Socio-cultural and linguistic aspects of English in India. Research in Applied Linguistics* / ed. by R. K. Agnihotri, A. L. Khanna. Delhi: Sage, 1994. P. 198–207.
14. Pickering L., Wiltshire C. Pitch Accent in Indian-English Teaching Discourse // *World Englishes*. 2000. Vol. 19. N 2. P. 173–183.
15. Chand V. Who Owns English? Political, Social and Linguistic Dimensions of Urban Indian English Language Practices. PhD Dissertation. Davis: University of California, 2009. 411 p. URL: <http://linguistics.ucdavis.edu/pics-and-pdfs/ChandDissertationDONE5.09.pdf>
16. Deterding D. H. The Measurement of Rhythm: a Comparison of Singapore and British English // *Journal of Phonetics*. 2001. Vol. 29. № 2. P. 217–230.
17. Roach P. On the Distinction between Stress-timed and Syllable-timed Languages // *Linguistic Controversies* / ed. by D. Crystal. L.: Edward Arnold, 1982. P. 73–79.
18. Collins B., Mees I. M. *Practical Phonetics and Phonology: A Resource book for students*. Routledge, 2003. 305 p.
19. Chen H. Y. Bilinguals in Style: Linguistic Practices and Ideologies Cantonese-English Codemixers in Hong Kong. Practices: PhD Dissertation. University of Michigan, 2008. 174 p. URL: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/58417/hoiyingc_1.pdf;jsessionid=E2EC3DB07CCA87248EFFE006EAE5E48C?sequence=1

Р. Х. Каримова

Башкирский государственный университет (филиал, г. Стерлитамак)

Объективация концепта «ТРУД» в словарях различного типа (на материале немецкого языка)

Предметом нашего рассмотрения являются слова немецкого языка, обозначающие различное отношение к труду и обладающие разговорной окраской. Материал для исследования был отобран методом сплошной выборки из словарей разговорного языка, молодежного языка и Большого немецко-русского словаря под общим руководством О. И. Москальской.

Ключевые слова: концепт, концептуальный признак, фразеологизм, имена деятелей, глагол, деятельность.

Концепт «ТРУД» признается многими исследователями ключевым концептом в понимании картины мира народа – носителя языка, поэтому относится к числу культурных концептов, наряду с концептами «свобода», «совесть», «правда» и др. Для описания концепта привлекаются к анализу различные номинации. Основу исследования составили лексемы, отобранные методом сплошной выборки из словарей молодежного языка, изданных в России и Германии, словаря жаргона и просторечий, составленного профессором СПбГУ В. М. Мокиенко и профессором Х. Вальтером, а также из

словаря PONS под редакцией Х. Кюппера и Большого немецко-русского словаря под редакцией О. И. Москальской. Целью нашей статьи является описание коннотативно-окрашенной лексики, вербализующей концептуальный признак «работать» – «предаваться безделью» на материале немецкого языка.

Анализируемый концепт актуализируется в исследуемом языке следующими концептуальными признаками: «тяжелый физический труд», «медлительность», «небрежность, халатность», «плохая, халтурная работа», «подневольный труд», «бесполезная, бесплодная деятельность», «слоняться без дела», «проводить время праздно», «работать усердно», «состояние, наступающее после тяжелой работы» и др. Из названных признаков в нашем материале наиболее широко представлены признаки «работать напряженно, усердствовать» и «предаваться безделью». Рассмотрим выявленные признаки на конкретных примерах.

Базовые лексемы, объективирующие признак «тяжелый физический труд», наглядно демонстрируют представления человека о труде как физической деятельности, ср. нем. *sich totarbeiten, aufhängen, aufsacken, aufhalsen, aufbuckeln, rabatzen, rebbeln, roboten* (отбывать барщину, заниматься тяжелым трудом), *sich totarbeiten, schanzen, eseln, sich abschaffen, abplagen, abschinden*. Компонентный анализ немецких глаголов позволяет выделить компоненты *tot-, -sack, -hals*, в которых отражено значение подневольного труда (ср. *tot* – частотный компонент, придающий глаголам значение интенсивности действия).

Наиболее структурирован признак «слоняться без дела, проводить время праздно». В немецком языке данный концептуальный признак объективирован довольно интересными лексемами-репрезентантами, ср. нем. *lottern, veflatern, herumhocken, herunlungern, schlendern, herumbummeln (bummeln), herumzuckeln, durchschlendern, sich umhertreiben, umherschlendern, plempern*.

Многие глаголы со значением «заниматься тяжелой физической работой, напряженно трудиться» производны от основ-существительных, обозначающих орудия труда или физические действия, выполняемые человеком; ср. нем. *hämmern* (от Hammer – молоток), *holzen* (от Holz), *abaxten* (от Axt – топор), *hobeln* (от глагола с первичным значением «строгать»), *keulen* (от Keule – дубина, булава; возможно, также о швейц. Keulen – «бить скот»), *hacken* (от первого значения «работать киркой, мотыжить»), *buttern* (от значения «бить масло»), *schmieden* (от значения «ковать»), *schaufeln* (от значения «копать, рыть»), *kohlen* (от значения «грузить уголь»). Глагол *asten*, имеющий в словаре молодежного языка помету «грубое», получил свое значение, на наш взгляд, от семы субстантива Ast в значении «горб, спина» и обозначает тяжелый, утомительный труд. В литературном языке глагол *asten* также имеет значение «взваливать на себя тяжесть». Глагол *tieren* произведен от основы субстантива Tier – «животное», отсюда становится ясным значение тяжелой физической деятельности. Глагол *holzen* имеет также значение «топорно, плохо работать».

Глаголы *hobeln, kloppen, reinhämmern, hinkeln, robotern, rabotten, robotten, reinackern* могут выстраиваться в синонимический ряд со значением «усердствовать, работать с большим напряжением сил». Глаголы *rackern* (ср. *abrackern, sich* – фам.), *knorzen* (швейц.), *rabatzen, schuften* имеют значение «надрываться, биться над чем-либо».

Глагол *robotern*, как утверждает Эрманн, происходит от русского «работай». В молодежном языке чаще используется по отношению к молодым людям [4: 114].

Глагол *opern* (от лат. *operate*), означающий «быть занятым, работать», в молодежном языке приобрел значение «говорить ерунду, глупости» [4: 102].

Определенное место в нашем материале занимают глаголы с английскими глагольными и адъективными основами, ср. *rocken* от англ. *to rock – to move backwards and forwards or from side to side or to make something do this, exerzieren* от англ. *to exert – to use your power or influence to order to make something happen, powern* от субстантива *power, idlen* – от адъективной основы *idle*. Глагол *worken* (вариант *wörken*) со значением «работать» заимствован из английского, пишется по фонологическому признаку «пиши, как говоришь!», используется в молодежном языке (пер. наш. – *P. K.*; [4: 157]). (Ср. в связи с этим производное от него существительное *wörkman*.) Отметим, что оба слова ассимилировались и пишутся по немецким правилам правописания – через Umlaut.

Рассмотрим группу глаголов со значением “*faulenzen*”, отобранную методом сплошной выборки из словарей молодежного языка и словаря жаргона и просторечий.

Концептуальный признак «предаваться безделью» представлен в вышеуказанных словарях следующим рядом глаголов: *dammeln* (norddth.), *flauten, flezen, eiern, ab-, rumcoolen, schlaffen, verdröseln, schimmeln, vergammeln, verträdeln, idlen, sich rumtreiben, sich rumhängen*.

Глагол *eiern*, имеющий в литературном немецком языке значение «идти неверной походкой, шататься», приобретает в молодежном языке значение “*faulenzen*”. Более яркой коннотативной окрашенностью обладает глагол *flauten*, который реализует значение «*faulenzen*» в смысле «предаваться покою, отдыхать». Как отмечает автор словаря, глагол *flauten* является производным от субстантивной основы *Flaute* в значении «штиль на море». В связи с этим последний глагол можно сравнить с глаголом *dammeln* с пометой *norddth.*, имеющим значением “*faulenzen, herumlümmern*”. Предполагают, что глагол *dammeln* произведен от *gammeln*, используемого большей частью в берлинском диалекте и других северо-немецких регионах, ср.: *dammel doch, nicht die ganze Zeit rum!* [5: 53].

Глагол *flezen* в значении «*faulenzen, sich hinlegen, sich hinlümmeln*» является разговорным и встречается в речи учащихся, которые вынуждены часами сидеть тихо, ср.: *Flez hier nicht rum!* [5: 65]. Данный глагол используется учителями для оживления вялых учеников. Глагол *krüppeln* имеет значе-

ние «двигаться медленно, слоняться без дела». Названный признак «предаваться безделью, бездельничать» вербализуется также в следующих фразеологических единицах (далее – ФЕ), ср.: *abgekämpft sein, Bälle flach halten, Eier schaukeln, nicht auf die Reihe bekommen, sich einen Lenz machen, Null-Bock-Stimmung haben, die Beine hochlegen, die Hände in den Schoß legen, die Zeit totschiagen, das Brett bohren, wo es am dünnsten ist, sich kein Bein ausreißen*. Концептуальный признак «выполнять тяжелую физическую работу» объективируется в следующих ФЕ, ср.: *sich einen abklotzen, den (großen) Affen machen, Erbsen zählen, Fliesen scheffeln, alle Hände voll zu tun haben, sich den Arsch aufreißen*.

Перечисленные ФЕ можно распределить на слоты со следующими значениями: «принимать позу, которая не позволяет что-то делать», ср.: *die Hände in den Schoß legen, die Zeit totschiagen, die Beine hochlegen, sich kein Bein ausreißen, keinen Finger rühren*, «заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью», ср.: *sich die Eier schaukeln, das Brett bohren, wo es am dünnsten ist*.

Часть ФЕ содержит в своем составе словосочетание *linke Hand* (левая рука). Этот компонент имплицитно указывает на бесполезность работы, выполняемой левой рукой, так как во многих культурах считается, что работать левой рукой хорошо невозможно, ср.: *etwas mit der linken Hand machen (tun)*.

Небольшая часть ФЕ со значением «заниматься тяжелой физической работой» указывает на позу, в которой выполняется тяжелая физическая работа, ср.: *den Rücken krumm machen* (нем. Rücken – спина), на процессы, сопровождающие тяжелый физический труд, ср.: *Körperflüssigkeit ausstoßen* – «потеть». Большое напряжение сил при физической работе описано с помощью фразеологизма *sich den Arsch aufreißen* с пометой «грубое». Фразеологизм указывает на усилие, которое прилагают куры при откладывании яиц. Идиома *Erbsen zählen* описывает утомительный труд, воспринимаемый как мелкая, нудная, кропотливая работа (букв. считать горошины). Вспомним в связи с этим обязанность Золушки перебирать крупу в сказке “Aschenputtel”.

Внутри признака «бездельничать» можно выделить в качестве подтипа признак «заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью», который объективируется в немецком языковом сознании в составе следующих идиом: *Wasser in den Brunnen tragen* (букв. носить воду в колодец), *Feigen von Dornen suchen* (букв. искать инжир среди косточек), *den Bock melken* (букв. доить козла), *ins Blaue schießen* (стрелять мимо цели), *den Sand pflügen (ackern)* (вспахивать песок), *Äpfel braten* (букв. жарить яблоки).

Описание откровенного безделья осуществляется в немецком языке посредством следующих ситуаций: *etw. aus dem Ärmel schütteln, auf der faulen Bank liegen, den Handwurst spielen* (валять дурака), *faules Fleisch tragen* (шутл.), *dem lieben Herrgott den Tag stehlen, blauen Montag machen* и др.

В заключение рассмотрим выявленные нами имена деятелей, обозначающих различное отношение к труду.

В словарях молодежного языка Эрманна и разговорного языка PONS под редакцией Х. Кюппера нами были выявлены многочисленные номинации имен деятелей. Следует отметить, что даже среди обозначений имен деятелей, характеризующих положительное отношение к труду и называющих прилежных работников, наблюдается уклон в сторону осуждения такого увлечения работой, ср.: *Arbeitsbestie*, *Arbeitsbiene*, *Arbeitskumpel*, *Arbeitskamerad*, *Arbeitsmaschine*, *Arbeitspferd*, *Arbeitstier*, *Arbeitsvieh*, *Schufti* от глагола *schuften*, *Proll* и др. Как видно из перечисленных существительных, второй компонент – обозначение животного, представляющего собой тягловую силу в хозяйстве (ср. -tier, -pferd, -vieh), насекомое, олицетворяющее собой трудолюбие у многих народов (ср. *biene* – пчела).

В одном из слов человек приравнивается к механизму, чем подчеркивается монотонность и рутинность выполняемой им работы, ср. *Arbeitsmaschine* (ср. в связи с этим англ. *workaholic*, где компонент *-aholic* означает «больной, пьяный от работы»).

Обозначения деятелей, которые указывают на отрицательное отношение к труду, представлены следующим рядом номинаций, ср. нем. *Faularsch* (груб.), известно с XIX века, *fauldreist* – тот, кто перекладывает работу на других, *Nassauer* – «паразит, лентяй», *Nullmännchen* – «неумелец», *Krücke*, *Faultier*, *Zecke* (из словаря скинхедов), *Böhhnase* – халтурщик, *Pillowpusher* – бездельник; субстантивы с пометой «неодобр., ирон., жарг.» со значением «сачок»: *Null-Bocker*, *Bummler*, *Bummelant*, *Blaumacher*, *Bärenhäuter*, *Faulpelz*, *Schlampampe*, *Nichtsnutz*, *Faulenzer*.

Субстантив *Nassauer* является производным от прилагательного *pass* в значении «неплатежеспособный» и использовался первоначально по отношению к неплатежеспособным клиентам проституток (пер. наш. – *P. K.*) [7: 566].

Выявленные нами лексемы со значением отрицательного отношения к труду могут распределяться по способам словообразования на несколько групп: 1) производные слова: *Bummler*, *Bummelant*, *Faulenzer*; 2) композиты: *Faulpelz*, *Nichtsnutz*, *Schlampampe*; 3) фразеологические дериваты: *Null-Bocker om ФЕ:Null-Bock-Stimmung haben*, *Bärenhäuter – auf der Bärenhaut liegen*, *Blaumacher om blau machen*.

Интерес представляет, на наш взгляд, ряд номинаций, обнаруженных нами в словаре PONS. Wehre Eggers. Deutscher Wortschatz. Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck. Слова группируются в вышеназванном словаре по антонимическому принципу. Так, слова, объективирующие концепт «труд» и раскрывающие его понятийную составляющую, представлены в словаре в оппозиции *Meister* (мастер) – *Pfuscher* (халтурщик). На наш взгляд, наиболее близки по значению обозначению лиц, небрежно выполняющих свою работу, следующие имена лиц: *Pfuscher*, *Stümper*, *Stöpser*, *Hudler*, *Schmierer*,

Böhhnase, Nichtskönnner, Nichtswisser. Остальные номинации больше указывают на неуклюжие действия человека, ср.: *Tölpel, Tolpatsch, Plumpsack, Elefantenküken*, что свидетельствует, вероятно, о том, что хорошо выполнять работу может только ловкий человек.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Концепт «труд» является многослойным, многоуровневым концептом. Об этом свидетельствует многочисленность номинаций, вербализующих различные концептуальные признаки.

2. Наиболее структурированы признаки «работать напряженно, усердствовать» (44 глагола и 8 ФЕ) и «предаваться безделью» (17 глаголов и 11 ФЕ).

3. Многочисленность номинаций, вербализующих признак «усердствовать, работать напряженно», свидетельствует о склонности молодого поколения пренебрежительно относиться к добросовестно работающим людям, не считающим необходимым прилагать большие усилия в работе, а отрицательное отношение к работе, поощрение безделья в отличие от активной деятельности не свойственно современным молодым людям.

4. Наличие глаголов с английскими основами является показателем существующей в немецком языке тенденции к активному внедрению английского языка в лексикон современной молодежи Германии.

5. Пометы «груб., неодобр., простореч., ирон.», которые встречаются в проанализированных нами словарях, говорит, по нашему мнению, об отношении авторов-составителей словарей и большинства носителей языка к этой категории лексики.

Как видно из проведенного нами исследования, концепт «ТРУД» богато структурирован в современном немецком языке. Выводы по нашему исследованию не являются окончательными, так как изучение материала продолжается с привлечением материала разноструктурных языков.

Примечания

1. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / сост. Е. И. Лепинг, Н. П. Страхова, Н. И. Филичева и др.; под общ. рук. О. И. Москальской. 5-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1999. 760 с.

2. Вальтер Х., Мокиенко В. М. Большой русско-немецкий словарь жаргона и просторечий. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 832 с.

3. Коломиец Е. А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона: около 2000 слов и выражений. М.: АСТ: Восток-Запад, 2005.

4. Ehrmann H. Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache. Verlag C. H. Beck. München, 2005. 180 S.

5. Ehrmann H. Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache. München, 1996.

6. Longman. Dictionary of Contemporary English. New Edition. 2005. 1950 p.

7. PONS. Dr. Heinz Küpper. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Ernst Klett Verlag. 1. Auflage. 1987. Nachdruck 1990. Er. Kl. Verlag für Wissen und Bildung. GmbH. Stuttgart, 1987. 959 S.

Анализ состояния разработок критериев идентификации диалектов английского языка

В статье изложены результаты анализа уровня разработанности критериев идентификации диалектов английского языка. Показана возможность создания интегральной типологической карты диалектов современного английского языка Великобритании.

Ключевые слова: английский язык, диалекты, критерии идентификации, топологическая карта.

В начале XX столетия английский диалектолог Дж. Вraith [1] предполагал, что после 1920 года изучение диалектов английского языка не будет актуальным. Причину этого он усматривал в исчезновении сугубо диалектного языка даже в сельской местности в связи с образованностью носителей языка и распространением современных средств межкультурной и межличностной коммуникации, с одной стороны, а с другой – недостаточной заинтересованностью ученых изучением диалектов языка. Тем не менее, как справедливо отмечают К. Аптон и Виддоусан [2], этот прогноз не подтвердился, поскольку и сегодня не только отдельные ученые, но и целые научные сообщества продолжают заниматься изучением современных диалектов английского языка.

Разновидность языка, которую Дж. Вraith определил как наиболее употребляемую и академическую, вызывает интерес и в современной диалектологии. Здесь следует отметить, что исследуются не только сельские региональные диалекты английского языка. Не исключая традиционно исследуемых диалектов в ракурсе их территориальной принадлежности, объектная сфера изучения диалектных особенностей различных языков постоянно расширяется. Это происходит за счет включения в неё в качестве объектов познания городских, профессиональных, этнических диалектов, а также связей между диалектом и социальным статусом носителей языка, их возрастом, полом, родом деятельности и т. п. [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и др.]. При этом естественно возрастает актуальность решения ряда проблем, связанных с углублением систематизации и обобщением уже выработанного диалектологами научного знания.

Поэтому целью данной работы является анализ состояния разработок критериев идентификации диалектов в современном английском языке Великобритании.

В процессах систематизации диалектов английского языка пользуются традиционно региональным критерием, на основании которого диалекты

классифицируют, в первую очередь, на географические зоны юга и севера. Эта тенденция прослеживается еще с древнеанглийского периода [10, 11, и др.]. Вместе с тем, Д. Кристал [10] (см. также [3]) указывает на совпадение функционирования современных диалектов Великобритании с зонами их распространения в древне- и среднеанглийский периоды, а именно: граница между северными районами и другой частью Англии совпадает в определенной степени с границей между англосаксонскими королевствами Нортумбрией и Мерсией. Второстепенной границей, по его мнению, отделяется район Мидленда от более южных областей страны. При необходимости в зонах севера и юга можно выделить конкретные подзоны распределения диалектов, опираясь на разные ареалы (север страны, графство Норфолк, город Ньюкасл). Этому тезису придерживается и П. Траджилл, который различает в этих зонах определенные регионы и поэтому для более точной и полной иерархической картины современных территориальных диалектов Англии он разделяет зоны севера на северные и центральные регионы [3]. В группу северных диалектов входят северо-восточные районы и те, которые находятся южнее. Последние П. Траджилл подразделяет на центральные районы севера, центральный Ланкашир и Хамберсайд. Центральный регион составляют западно-центральные (Мерсисайд, северо-западный Мидленд, западный Мидленд) и восточно-центральные (центральный Мидленд, северо-восточный Мидленд, восточный Мидленд) районы. Зона «Юг» охватывает восточные и юго-западные регионы, которые также делятся на южный Мидленд, восточную Англию, графства, прилегающие к Лондону – восточный регион; верхний юго-запад, центральный юго-запад, нижний юго-запад – юго-западный регион [3] (см. также [10]).

Следующим в иерархии является территориальный критерий или признак, на основе которого при более детальном изучении диалектов английского языка происходит их соответствующее разделение на графства. Известно, что большинство диалектологов считают классификацию диалектов А. Эллиса [12] наиболее полной и довольно точно отображающей диалектную карту современной Великобритании. Естественно поэтому, что основой современных классификаций диалектов является именно эта классификация, в соответствии с которой диалекты Великобритании подразделяются на:

(1) *северные диалекты*, представленные тремя подгруппами: 1) Нортумберлендом, северным Даремом; 2) южным Даремом, большей частью Камберленда, Уэстморлендом, северным Ланкаширом, холмистой частью Уэст-Райдинга в Йоркшире; 3) Ист-Райдингом и Норт-Райдингом в Йоркшире;

(2) *диалекты Мидленда*, включающие десять районов: 1) Линкольншир; 2) юго-восточный Ланкашир, северо-восточный Чешир, северо-западный Дербишир; 3) юго-западный Ланкашир, область к югу от р. Риббл; 4) центральная часть Ланкашира, остров Мэн; 5) южный Йоркшир, область к юго-западу от р. Уарф; 6) большая часть Чешира, северный Стаффордшир; 7) большая часть Дербишира; 8) Ноттингемшир; 9) Флинт, Денбишир;

10) восточный Шропшир, южный Стаффордшир, большая часть Уорикшира, южный Дербишир, Лестершир;

(3) *восточные диалекты*, подразделяющиеся на пять районов: 1) Кембриджшир, Ратленд, северо-восточный Нортгемптоншир; 2) большая часть Эссекса и Хартфордшира, Хантингдоншир, Бедфордшир; центральный Нортгемптоншир; 3) Норфолк и Саффолк; 4) большая часть Бакингемшира; 5) Миддлсекс, юго-восточный Бакингемшир, южный Хартфордшир, юго-западный Эссекс;

(4) *западные диалекты*, состоящие из двух подгрупп: 1) западного и южного Шропшира (к западу от р. Северн); 2) Херфордшира, кроме восточной его части, Раднора, восточной части Брекнока;

(5) *южные диалекты*, объединяющие десять подгрупп: 1) часть Пембрукшира и Гламорганшира; 2) Уилтшир, Дорсетшир, северная и восточная части графства Сомерсетшир, большая часть Глостершира, юго-западный Девоншир; 3) большая часть графства Гэмпшир, остров Уайт, большая часть Беркшира, южная часть Суррея, западная часть Сассекса; 4) северный Глостершир, восточный Херефордшир, Вустершир, южная часть графства Уорикшир, север Оксфордшира, юго-запад Нортгемптоншира; 5) большая часть графства Оксфордшир; 6) север графства Саррей, северо-запад Кента; 7) большая часть графства Кент, восток графства Сассекс; 8) западный Сомерсетшир, северо-восточный Девоншир; 9) восточный Корнуолл, большая часть Девоншира; 10) западный Корнуолл.

Подтверждением целесообразности классификации диалектов на южные и северные могут служить работы Д. Престона и Р. Шайя [13], Дж. Смита [14], которые, исследуя диалекты английского языка США, распределяли их на основные группы «Север» и «Юг» с дальнейшим выделением конкретных регионов, аналогично распределению диалектов, предложенному Д. Кристаллом. Поэтому, изучая любой диалект английского языка, мы можем отнести его к одной из основных групп, опираясь на региональный принцип их классификации.

Следующим критерием, распространенным при изучении территориальных диалектов, является тип местности. Это обусловлено тем, что в начале зарождения диалектной традиции в англистике анализировались особенности языка жителей сельской местности [15, 12, 1 и др.]. С течением времени ученые стали отмечать отличия языка жителей городов от стандартного варианта английского языка. Распределение на городские (*urban dialects*) и сельские (*rural dialects*) диалекты можно найти в работах Д. Кристалла [10], П. Траджила [3], А. Хагса [4] и др. Определение понятий сельского и городского диалектов, в частности произносительных, предлагает Дж. О'Коннор, [7] (см. также 16). Изучение регионального произношения может основываться, как отмечает Дж. О'Коннор, на исследовании особенностей речи, распространенной на больших и малых территориях. Кроме того, должное внимание необходимо уделять и изучению акцентов определенной местности, свойственных небольшому числу людей, как правило, пожилым, с це-

лью сохранения более старой разновидности языка. Согласно определению Е. В. Лужаницы, сельский диалект представляет собой естественно сформированную социорегиональную систему вербальной коммуникации, используемую по определенным правилам значительной группой людей, которые издавна проживают на определенной территории. Что же касается городского диалекта, то Е. В. Лужаница рассматривает его как генетически неоднородный вариант английского языка, сформировавшийся вследствие нивелирования диалектных особенностей, который, с одной стороны, представляет собой комбинацию литературного языка и диалекта, а с другой – его остаточную форму.

Среди региональных диалектов П. Траджил [17] также предлагает выделять традиционные (*traditional dialects*) и преобладающие (*mainstream dialects*) диалекты. Первая группа охватывает диалекты, распространенные преимущественно в сельской местности, однако они функционируют также и в некоторых городах Шотландии. Традиционные диалекты максимально сохраняют, как правило, черты, унаследованные от прошлых поколений оседлого населения страны, нежели особенности, присущие наддиалектной литературной форме языка. Традиционные диалекты считаются трудными для понимания из-за своей специфичности (произношения, грамматической структуры, лексики). Поэтому их функционирование в реальной жизни довольно ограничено, хотя они часто фигурируют в литературе, написанной на определенном диалекте, в сборниках местного фольклора и т. д.

В отличие от традиционных диалектов, преобладающие, или функционирующие диалекты широко используются в повседневном общении определенного региона. Диалекты этой группы незначительно отличаются как друг от друга, так и от литературного английского языка. Проанализировав вышеупомянутую классификацию, А. В. Коновалов [18] отмечает, что ее основным принципом является внутриязыковая структура. Однако, с нашей точки зрения, этот критерий не является достаточным для приведенной выше классификации П. Траджилла. В данном случае представляются более уместными для выделения традиционных и преобладающих диалектов внутриязыковая структура и частота их функционирования.

Изучение диалектов исключительно под углом зрения их территориальных признаков не является, как отмечалось выше, достаточным. Наиболее полным, с нашей точки зрения, является подход П. Траджилла и Дж. Чемберса [8], которые утверждают, что все диалекты необходимо рассматривать одновременно и как региональные, и как социальные, поскольку говорящим на определенном диалекте наряду с социальными присущи также и региональные характеристики. Так, разрабатывая лингвистический атлас Новой Англии, Г. Курат [15] основывается на исследовании таких социальных факторов, как возраст и образование, разделяя информантов (1) по степени образованности: низкий уровень (базовые навыки чтения и письма), средний уровень (уровень средней школы), высокий уровень (университетское образование); (2) по возрасту: люди старшего, среднего возраста и дети

[15] (см. также [8]). В исследовании английского языка Нориджа, графство Норфолк, П. Траджил и Дж. Чемберс концентрировали внимание на социальном классе информантов, с учетом которого представители разных диалектов группировались на людей среднего класса, низкого среднего класса, высокого рабочего класса, среднего рабочего класса, низкого рабочего класса. При этом распределение информантов на классы осуществлялось с учетом их профессии, образования, дохода, профессии родителей, типа жилья и местности [8]. Аналогичный принцип был применен при изучении английского языка жителей Ямайки, но в ходе исследования авторы ориентировались на три класса информантов: высокий, средний и низкий [8]. Анализ языка подростков из английского города Рединг, графство Беркшир, базировался на индексе их просторечной культуры (далее – ИПК) (*index of vernacular culture*). По этому критерию респонденты делились на такие классы: А – информанты с очень высоким ИПК, В – информанты с высоким ИПК, С – информанты, которые имеют средний ИПК, D – информанты с низким ИПК [8].

Взаимосвязь между социальным классом говорящих и определенным диалектом можно изобразить таким образом: стандартный английский язык → социальный класс ← региональная разновидность языка. При этом целесообразно отметить, что, согласно П. Траджилю и А. Хагсу, между социальным классом и диалектом существует такая же взаимосвязь, как и между социальным статусом индивида и его акцентом, т. е. чем выше социальный статус человека в обществе, тем менее регионально маркирован его язык [4].

При выделении критериев классификации диалектов часто возникает также необходимость учета гендерных особенностей их носителей. Так, рассматривая гендерную специфику произношения, Дж. О'Коннор [7] отмечает, что речь мужчин и женщин отличается независимо от типа акцента и социального класса. По наблюдениям Дж. О'Коннора, произношение женщин является более корректным, поскольку они более чувствительны к правильности речи, тогда как речь мужчин основывается на их собственных желаниях и предпочтениях.

Проведенный нами анализ показал также, что в научных источниках опубликованы различные критерии для определения социальных признаков того или иного диалекта. И, тем не менее, как это уже отмечалось выше, практически все диалекты могут быть соотнесены с тремя социальными уровнями их носителей: высоким, средним и низким.

Не менее важным на современном этапе развития диалектологии является и критерий происхождения диалекта, поскольку этнический фактор продолжает оказывать возрастающее влияние на развитие английского языка. Этот признак позволяет различать естественные и миграционные диалекты. В рамках группы естественных диалектов целесообразно выделять их этнические и национальные разновидности, тогда как в миграционной группе рациональным представляется деление на собственно миграционные и эмиграционные диалекты. Национальными диалектами следует, на наш взгляд,

считать те диалекты, которые развились из стандарта английского языка под влиянием территориальных и социальных факторов. Сюда можно отнести также и сам стандартный английский язык (*standard English*), как наиболее распространенный и самый употребляемый диалект и, согласно П. Траджиллу и А. Хагсу, признанный эталоном современного английского языка [4]. Тот факт, что на этом диалекте говорят образованные люди на территории Британских островов, в школах, университетах, на радио и телевидении, лишний раз подтверждает правомерность его отнесения к национальным диалектам.

Что касается этнических диалектов, то они развились в процессе исторического взаимодействия стандарта английского языка с языками этнических групп той или иной страны. Такие диалекты не исключение. Они имеют место в странах, в которых английский язык стал государственным во времена колониальных завоеваний. Так, например, в варианте английского языка Новой Зеландии функционируют определенные элементы, заимствованные из языка аборигенов марийцев [19]. В Индии большое влияние на разновидности английского языка оказывает хинди, который также является государственным языком страны. В английский язык Мьянмы этнические особенности вносит бирманский язык, в Гане эту роль играет язык акан. Распространенными вкраплениями в английском языке восточной Африки являются языковые единицы суахили [20].

Что касается миграционных диалектов, то примером собственно миграционной разновидности может служить *Estuary English*, представляющий собой совокупность специфических черт юго-восточных диалектов, RP и кокни, который стал широкоупотребительным вследствие миграции (*high mobility*) населения по стране [21].

Существование эмиграционных диалектов предопределяется наличием в стране выходцев из различных стран. Так, например, на канадский и американский варианты английского языка, как отмечает Ю. О. Жлуктенко, влияет украинский язык. Появление этой разновидности английского языка связано со стремлением диаспоры сохранить определенные элементы, присущие украинской культуре [22].

Как видим, любой диалект английского языка может быть идентифицирован на основе присущей ему вполне определенной совокупности лингвистических признаков. Наиболее общими критериями для выделения того или иного диалекта являются социокультурный уровень говорящих, происхождение диалектов, регион, тип местности и частота их функционирования. При этом каждый из указанных критериев при необходимости может быть дифференцирован на определенное количество уровней его актуализации. Так, в рамках социокультурного уровня можно выделить высокие, средние и низкие диалекты. По происхождению они подразделяются на естественные и миграционные разновидности языка, классифицируемые, в свою очередь, на национальные и этнические, в случае с естественными диалектами, и на собственно миграционные и эмиграционные, в случае с миграционными диа-

лектами. Что касается региона и типа местности, то тут преобладает более распространенная классификация, а именно деление на юг, север и восток, запад с дальнейшим вычленением конкретных районов или графств. По типу местности диалекты разделяются на сельские и городские. Когда речь идет о частоте функционирования и внутриязыковой структуре, то вполне очевидно, что целесообразно разграничивать традиционные и преобладающие диалекты.

Проведенный нами анализ степени разработанности критериев классификации диалектов свидетельствует о назревшей возможности создания интегральной типологической карты диалектов современного английского языка Великобритании, соотнесенной с особенностями и частотными характеристиками их функционирования в реальной действительности.

Примечания

1. Wright J. The English Dialect Grammar, Comprising the Dialects of England, of the Shetland and Orkney Islands, and of Those Parts of Scotland, Ireland & Wales where English is Habitually Spoken. Oxford: H. Frowde, 1905. 696 p.
2. Upton C., Widdowson J. D. Introduction // An Atlas of English Dialects. Oxford: Oxford University Press, 1996. P. I–XXIII.
3. Trudgill P. The Dialects of England. Cambridge: The Macmillan Company, 2000. 154 p.
4. Hughes A., Trudgill P. English accents and dialects: introduction to social and regional varieties of British English. L.: Arnold, 1993. 98 p.
5. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 475 p.
6. Yule G. The Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 282 p.
7. O'Connor J. D. Phonetics. L.: Penguin Books, 1991. 320 p.
8. Chambers J. K., Trudgill P. Dialectology. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 201 p.
9. Wells J. C. Accents of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 673 p.
10. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 489 p.
11. Расторгуева Т. А. История английского языка: учеб. 2-е изд., стер. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. 252 с.
12. Ellis A. J. On early English Pronunciation: with Especial Reference to Shakespeare and Chaucer: Containing an Investigation of the Correspondence of Writing with Speech in England from the Anglo-Saxon Period to the Present Day: Preceded by a Systematic Notation of all Spoken Sounds by Means of the Ordinary Printing Types: Including a Rearrangement of Prof. F. J. Child's Memoirs on the Language of Chaucer and Gower, and Reprints of the Rare Tracts by Salesbury on English, 1547, and Welch, 1567, and by Barclay on French, 1521: in V vols. L.: Trübner & Co., 1869–1886.
13. Preston D., Shuy R. Varieties of American English: Teacher's handbook. Washington, D.C.: United States Information Agency, 1988. 176 p.
14. Smith R., Lance D. Standard and disparate varieties of English in the United States: Educational and sociopolitical implications // International Journal of Sociology of Language. 1979. № 21. P. 127–140.
15. Kurath H. Linguistic atlas of New England. Rhode Island: Brown University Providence, 1939–1943. 733 p.
16. Лужаница Е. И. Типы современных английских диалектов // Вісник ЗНУ. Філологічні науки. Запоріжжя: Вид-во Запорізького нац. ун-ту. 2005. № 1. С. 144–147.

17. Trudgill P. The Dialects of England. URL: <http://geoffbarton.co.uk/files/student-resources/A%20Level/Accent%20Dialect/Trudgill%20Dialect:Accent%20Notes.doc>

18. Коновалов А. В. Социокультурные особенности функционирования современных британских диалектов (на материале западно-центральных диалектов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2005. 176 с.

19. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М.: Глосса, 2004. 336 с.

20. Варианты полинациональных литературных языков / Ю. А. Жлуктенко, В. И. Карабан, Н. Н. Быховец и др.; под ред. Ю. А. Жлуктенко. К.: Наук. думка, 1981. 280 с.

21. Калита А. А., Л. І. Тараненко. Concise Dictionary of Phonetic Terms / Словник фонетичних термінів (короткий) (англ. мовою). Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. 256 с.

22. Жлуктенко Ю. О. Українсько-англійські міжмовні відносини. Українська мова в США і Канаді. К., 1964. 168 с.

В. С. Нечаева

Московский государственный лингвистический университет (г. Москва)

Компьютерно опосредованная коммуникация как способ социокультурной и профессиональной самопрезентации

На сегодняшний день интернет-технологии занимают одну из ведущих позиций среди коммуникационных средств общения в области социальной и профессиональной коммуникации. Виртуальное пространство позволяет расширить границы возможностей работы с информацией и решения различных корпоративных задач, а также вывода на новый уровень образовательного процесса.

Ключевые слова: компьютерно опосредованная коммуникация; коммуникационная среда; самопрезентация; институциональные отношения; профессиональное общение; виртуальное пространство; групповое обучение; образовательное пространство; электронное письмо.

Современные информационные технологии прочно закрепились во многих профессиональных сферах жизни современного социума, выводя традиционные методы социокультурного взаимодействия между участниками коммуникации на новый, мобильный и соответствующий постоянно растущим темпам развития общества уровень. Особо следует отметить данную тенденцию в институциональной области, в том числе и в образовании, то есть в профессиональной среде. Следует отметить не только использование компьютера как удобного рабочего инструмента, но и возможность его применения для решения определенного круга прагматических задач, таких как экономия времени, осуществление одномоментной межличностной коммуникации в рамках общего виртуального пространства в сопровождении самостоятельной и творческой работы, участие в коллективном рабочем процессе и его поддержке. Также заслуживает внимания тот факт, что в высоко-

информативной электронной среде пользователи равны в доступе к информации. Вследствие этого образовательный и рабочий процессы приобретают видоизмененный характер: преподаватель перестает быть единственным и абсолютно достоверным источником получаемых знаний, идей и принципов их обработки. Его социальная роль подвергается качественной трансформации и приводит к смене социальных и профессиональных ролей – приобретению статуса советчика или наставника. Неотъемлемой характеристикой институциональных отношений и соответствующего стиля становится адаптация к изменениям в телекоммуникациях. Под этим понимается умение самостоятельно и рационально работать с информацией в различных форматах и превращать ее в знания, осваивать новые интерактивные методы взаимодействия в высокотехнологичной среде. Самостоятельность в процессе обучения обусловлена сменой концепции образования как «обучения на всю жизнь» на «обучение в течение всей жизни».

Вслед за Л. Ю. Щипициной мы предлагаем обратиться к термину «компьютерно опосредованная коммуникация» [1], понимая ее как общение, реализуемое посредством машины, имеющей доступ в сеть. Компьютерное семиотическое пространство гомогенно по своей природе, поскольку включает в себя отдельные знаковые системы, каждая из которых обладает своими характерными признаками и имеет свои особенности. Интернет представляет собой «особую коммуникативную среду, особое место реализации языка, никогда ранее не существовавшее» [2]. Компьютерно опосредованная коммуникация – процесс, протекающий в открытой электронной социальной среде, осуществляющийся зачастую посредством вербальных коммуникативных средств (текстов, графики, аудио-, видеофайлов, оцифрованной речи и изображения), инициирующий формирование интернет-сообществ и особую форму самопрезентации.

Многие считают, что виртуальный тип общения не предполагает жестов, мимики и других признаков прямой коммуникации (англ. Face-to-Face Communication), ему приписывают наличие некоторых недостатков по сравнению с обычной коммуникацией. К ним относится отсутствие его эмоциональной составляющей. По мнению К. Штегбауэра, такие явления, как Интернет и служба E-Mail-сообщений, представляют собой «средства коммуникации, способствующие свободному взаимодействию между использующими компьютер субъектами» [3]. Между тем он отмечает, что такие компьютерно опосредованные формы коммуникации, как чат или электронное письмо, «предназначены не только для анонимного знакомства и общения, но и для обмена информацией между двумя людьми или группой лиц, связанных решением или обсуждением личных или профессиональных вопросов» [4]. Анализ актуальных работ по выбранной проблематике показал, что для описания особенностей компьютерно опосредованного общения релевантна «теория нормативного выбора средств коммуникации» (см. труды Н. Деринг). По ее мнению, выбор коммуникативного средства обусловлен не только сугубо индивидуальным и рациональным подходом, но и социальны-

ми нормами, межличностными факторами и условиями, которые определяют повседневное бытовое или профессиональное общение [5]. Характер общения опытных пользователей, по ее словам, «отличается своим более непосредственным и насыщенным характером. Различные нарушения коммуникативного процесса проявляются вследствие использования средств медиа или отказа от них из соображений престижа или наличия предрассудков», ср. нем.: “Personen mit mehr Medienerfahrung stufen die computervermittelte Kommunikation als lebendiger und reichhaltiger ein und nutzen diese auch in stärkerem Maße... Dementsprechend sind diverse medienbedingte Kommunikationsstörungen möglich, etwa wenn man bestimmte Medien aus Prestige Gründen nutzt bzw. zu nutzen vorgibt oder sie auf der Basis von Vorurteilen ablehnt” [6]. Таким образом, вслед за Н. Деринг мы полагаем, что умение правильно и в полной мере использовать данный коммуникационный канал делает возможным осуществление полноценного общения, ведущего к абсолютному пониманию между собеседниками. Следует отметить, что в новой коммуникационной среде человек пытается реализовывать общение уже известными ему способами, используя доступные языковые средства, а также разнообразные известные ему семиотические коды. Мы считаем необходимым кратко обозначить формы, в которых может быть представлен компьютерно опосредованный коммуникативный процесс. Традиционно различаются *синхронный* (в данном случае между собеседниками не существует временного барьера при обмене информацией) и *асинхронный* (коммуникативные акты осуществляются с задержками, а также для речевых партнеров не представляется возможным увидеть или услышать друг друга) типы коммуникации. К первому относят такие жанры, как чат, видеоконференция, интернет-телефония, онлайн-игры, подкасты, веб-сайты, программы для обмена мгновенными сообщениями, в последнее время также социальные сети. При этом коммуникация может классифицироваться по принципу численности и соотношения в ней собеседников. Это и *индивидуальная/интерперсональная* коммуникация (one-to-one communication), и *массовая* (one-to-many, many-to-one communication), и *групповая* (many-to-many communication). Ко второму виду причисляют E-Mail-сообщения, спам-сообщения, также подкасты, библиотеки типа Wiki, новостные ленты, форумы и другие. Также возможна классификация коммуникативных технологий Интернет по двум физическим параметрам – времени и месту нахождения собеседников (физическому или виртуальному), а именно: а) *одно время / одно местонахождение (виртуальное)* – чаты (Internet Relay Chat, IRC); б) *одно время / разное местонахождение* – ICQ, Интернет-телефония, компьютерная аудио- или видеоконференцсвязь; в) *разное время / одно местонахождение (виртуальное)* – веб-форумы, гостевые книги; г) *разное время / разное местонахождение* – электронная почта, списки рассылки, телеконференции.

Представленные виды коммуникации могут быть успешно использованы в институциональной сфере, поддерживая необходимые коммуникативные, информативные, познавательные и социальные процессы, сопровож-

ждающие деятельность в различных организациях и структурах. В связи с этим мы согласны с мнением А. Е. Войскунского, который утверждает: «Интернет – это не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные сети, сколько взаимосвязанные и активно действующие в этой среде люди вместе с продуктами их активности – сообщениями, веб-страницами, каталогами и архивами данных, навигационными маршрутами, компьютерными вирусами и т. п.» [7]. Исходя из приведенного утверждения, мы считаем возможным сделать вывод о реализации социальной роли человека в институциональном общении не только в общепринятой коммуникативной ситуации, но и в режиме онлайн, в виртуальном пространстве. Рассмотрим подробнее это положение.

В образовательном процессе практикуется уже долгое время групповое обучение. В условиях стабильно растущего использования людьми Интернета и развивающихся технических возможностей все большую популярность в последнее время оно приобретает в виде совместной деятельности в рамках так называемых «образовательных онлайн-сообществ». С. Шафферт и Д. Виден-Бишоф дефинируют данное явление как «формально или неформально организующуюся группу людей с целью обмена мнением по определенной тематике или предмету изучения, осуществляя при этом взаимное общение и используя общие коммуникационные интернет-каналы» [8]. Идея их создания базируется на принципе построения образовательного процесса группового характера в виртуальном пространстве. Коммуникация выступает при этом посредником возникновения как личностных взаимоотношений между его участниками, так и самих образовательных онлайн-сообществ. По мнению М. Керрес и Т. Йехле, несмотря на фактическую дистантность, общение может осуществляться как между обучающимися, так и в ситуации преподаватель – ученик [9].

Среди особенностей образовательных онлайн-сообществ, отличающих их от традиционных групповых форм обучения, можно выделить следующие:

- первые дают возможность построения более неограниченной в пространстве и во времени формы взаимодействия учеников с преподавателями, а также более ориентированной на потребности конкретного обучаемого в работе с выбранной или предложенной информацией;
- данный формат обучения способен повысить медиакомпетенцию и мотивацию [10, 11, 12];
- они способствуют интенсификации социальных взаимоотношений и обмена знаниями между их участниками при наличии разнообразных коммуникативных и интерактивных ресурсов, а также иерархически однородного характера их организации;
- это новые образовательные пространства с целью повышения коммуникативных и социальных компетенций. Приобретенные в них навыки репродуцируются впоследствии в профессиональной деятельности учащихся в виде необходимого умения взаимодействовать совместно в гетерогенных и часто пространственно удаленных друг от друга рабочих группах.

Таким образом, каждый индивид имеет возможность выбора способа, с помощью которого он реализует себя как социальная единица образовательного процесса.

Обучение и последующая профессиональная деятельность тесно взаимосвязаны друг с другом. На сегодняшний день от грамотного специалиста в той или иной области требуется не только работоспособность и добросовестность, но и мобильность, с которой тот выполняет те или иные корпоративные задачи. Последняя коррелирует, в свою очередь, часто напрямую, с навыками владения коммуникационными средствами, поддерживающими интернет-технологии. Прежде всего это утверждение касается использования такого веб-ресурса, как *электронная почта*.

Начиная с истоков развития Интернета, этот вид коммуникации являлся самым популярным (электронная почта создана Р. Томлинсоном в 1972 г.). С каждым годом число ее пользователей возрастает в связи с финансовой доступностью и высокой скоростью передачи информации. Спектр распространения E-Mail-сообщения ограничен направленностью на одного или нескольких получателей. Кроме прочих корпоративных структур, оно также весьма популярно в рекламной сфере, так как позволяет эффективно и с малыми затратами донести необходимую информацию до адресата, не взаимодействуя с ним напрямую, тем самым давая ему возможность выбора и анализа информации. Сегодня использование электронной почты возможно в двух видах, отличающихся с технической, пользовательской и этической точек зрения. Таковыми являются: а) почтовые программы с использованием традиционных почтовых протоколов (переписка ведется с помощью специальной программы, например *MS Outlook*, *Outlook Express* и других); б) интегрированные с WWW с использованием HTTP (в этом случае речь идет о программе-браузере). Сравнивая электронное письмо с обычным рукописным или печатным, мы можем видеть абсолютно идентичное разделение на официальную и неофициальную формы оформления текста. При одинаковой суперструктуре (деловое письмо) макроструктура электронного письма в сравнении с конвенциональным содержит кроме приветствия, основного текста и прощальной формулы тему сообщения и факультативно-автоматическую подпись, например:

Kontoabstimmung zum 30/09/09

Hallo Olga,

wir müssen auch mit unseren Kunden die Salden abstimmen. Anbei eine Kopie unserer Saldenbestätigungen, die an russische Kunden gingen. Sollten die Kunden Probleme haben, die Antwort an unsere Wirtschaftsprüfer zu senden, lasst euch die Bestätigung per Email geben und ich leite diese dann weiter.

Vielen Dank für deine Hilfe. Wünsch Dir noch einen schönen Abend.

Mit freundlichen Gruessen

Birgit Sperl

KF / Finance & Accounting

В технологии электронной почты заложена возможность самопрезентации пользователя, которая осуществляется в виде следующих моментов: а) электронный адрес; б) использование реального, вымышленного или неполного имени в настройках почтовой программы; в) оформление файла подписи; г) индивидуальный стиль электронного письма и соблюдение правил сетевого этикета в заполнении полей заголовка и содержании электронного сообщения. Зачастую корпоративные служащие могут зарегистрировать свой почтовый адрес на соответствующем сервере своей организации, а также на любом общедоступном сервере, предоставляющем такую услугу. Также периодически присутствует вложение. Подпись и вложение всегда были присущи и первому типу, но в наши дни подобная операция приобрела совершенно иной формат, за счет которого стала возможной передача на большие расстояния не только текста в буквенном выражении, но и в звуковом (аудиозаписи), визуальном (видеозаписи).

На технологию электронной почты опираются такие интернет-технологии коллективной коммуникации, как списки рассылки (например: *AccountingOfficeDistributionGroup@mycompany.com*), дискуссионные листы (типичным примером дискуссионного листа является, например, *Banners* (<http://www.banners.net.ru>), посвященный проблемам рекламы в Рунете), телеконференции (почтовое подключение). Данные технические возможности могут эффективно использоваться для массовой рассылки информации, поддержания групповой работы в электронной среде. Управляемые (модерируемые) списки рассылки могут быть полезны в деловых и образовательных сообществах и способствуют оперативному обмену актуальной информацией, подготовленной модератором списка.

В последнее время среди молодежи наблюдается осуществление коммуникации посредством других веб-ресурсов, таких как социальные сети, видео-чаты и другие. Такая же тенденция, по словам Кристофа Коха [13], наблюдается и в сфере бизнеса. Руководители многих организаций начинают или начали освоение других средств взаимодействия внутри и за пределами своих деловых структур. Некоторые вводят специальные дни, в которые сотрудники не пользуются электронной почтой. По мнению деятелей профессиональных сфер, E-Mail-сообщения не являются сегодня наиболее выгодным коммуникационным каналом, поскольку видеочаты (например, *Skype* или *Apple Facetime*) способны в отличие от первых сократить или полностью исключить возможность возникновения недопонимания или неправильной интерпретации действий и информации со стороны партнера. В данном случае собеседники осуществляют общение при наличии визуального и аудиального аспектов, что является большим преимуществом. Веб-платформы типа *Wiki* позволяют сотрудникам легче и эффективнее работать над общим проектом и принимать совместные решения. Вся информация находится в документе в виде текста с доступом для определенного круга работников, которые могут одновременно его редактировать. Такие сайты, как *Doodle* или *Polldaddy*, облегчают процесс согласования состава рабочих групп,

встреч и решений различных деловых вопросов, отменяя тем самым круговую утомительную переписку в формате «вопрос – ответ».

Опираясь на вышеизложенное, представляется возможным утверждать реальную правомерность существования самопрезентации и реализации человеком как коммуникативной единицей своей социальной роли посредством использования современных технологий. Компьютерно опосредованное взаимодействие участников общения открывает перед ними новые возможности, перспективы и пути решения как личных, так и профессиональных задач.

Примечания

1. Щипицина Л. Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. М.: КРАСАНД, 2010. 296 с.

2. Потапова Р. К. Виртуальная коммуникация и лингвистика // Методы современной коммуникации. Вып. 1 / под ред. В. Н. Переверзева. М.: МГЛУ, Центр прикладной логики и коммуникации, 2003. С. 23.

3. Stegbauer C. Telekommunikation im Verborgenen – Private Mailboxen in der Bundesrepublik Deutschland // Rammert W. Computerwelten – Alltagswelten. Wie verändert der Computer die soziale Wirklichkeit? Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990. S. 175.

4. Там же. S. 176.

5. Döring N.: Kommunikation im Internet. Neun theoretische Ansätze. In: B. Batinic: Internet für Psychologen. Göttingen: Verlag für Psychologie, 1997. S. 267–298.

6. Там же. S. 271.

7. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 84.

8. Schaffert S., Wieden-Bischof D. Erfolgreicher Aufbau von Online-Communitys. Konzepte, Szenarien und Handlungsempfehlungen, Band 1 der Reihe “Social Media”. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft m. b. H., 2009. S. 97.

9. Kerres M., Jechle T. Betreuung des Lernens in telemedialen Lernumgebungen // Unterrichtswissenschaft. 2000. 28 (3). S. 257–277.

10. Bodemer D., Gaiser B., Hesse F. W. Kooperatives netzbasiertes Lernen // Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, 2009. S. 151–158.

11. Ehsan N., Mirza E., Ahmad M. Impact of Computer-Mediated Communication of Virtual Teams’ Performance: An Empirical Study. World Academy of Science // Engineering and Technology. 2008. 42. S. 694–703.

12. Hasan B., Ali J. An Empirical Examination of Factors Affecting Group Effectiveness in Information Systems Projects // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2007. 5 (2). S. 229–243.

13. Koch C. Das Ende von @was // ZEITmagazin. 2011. Nr. 45 (3 Nov.). S. 48. URL: <http://www.zeit.de/2011/45/E-Mail>

Роль контекста при переводе синестетических метафорических выражений с немецкого языка на русский

В статье идёт речь о синестетической метафоре. Рассмотрены лингвистические характеристики синестезии, выявлены ее специфические черты, затронуты вопросы ее возникновения, употребления, понимания. Особое внимание уделяется роли контекста при переводе синестетических метафорических выражений с немецкого языка на русский.

Ключевые слова: метафора, синестезия, контекст, перевод.

Синестезия – чрезвычайно сложное, противоречивое и многоплановое явление. Ее изучают психологи, лингвисты, культурологи. Термин «синестезия» означает совместное чувство, соощущение. Эффект синестезии возникает в результате «перекрещивания» значений слов, обозначающих чувства, воспринимаемые различными рецепторами: зрительно, слухом, кинестетически (температура, давление, форма), осязанием, на вкус.

Истоки исследования синестезии следует искать в психологии. Экспериментальные исследования подтверждают существование связи между цветом и звуком (его силой, глубиной), между цветом и температурой и т. д. В нашем языке есть светлые тона, мягкие звуки, тяжелые звуки, кричащие цвета, цветная музыка, и т. д.

В. Ю. Апресян отмечает, что в феномене синестезии можно наблюдать пример не вполне симметричных отношений между сознанием и языком. Клиническая синестезия – это неврологический феномен, при котором стимуляция одной сенсорной модальности ведет к непроизвольной активации другой сенсорной модальности. В языке есть некий аналог этому феномену, а именно синестетическая метафора, при которой языковые средства, описывающие одну сенсорную модальность, используются для описания другой сенсорной модальности: например, *сладкие звуки* (звук выражается через вкус), *кричащий цвет* (цвет выражается через звук) [1]. Синестезия протекает в невербальном мышлении, но находит свое воплощение в метафорическом образном строе.

Л. Маркс говорит о синестезии не как о частном явлении реального соощущения, а как о некоем общем механизме кодирования информации, как о функции сознания, форме категоризации, предшествующей категоризации в понятиях [2].

Синестезия заслуживает особого внимания потому, что вопрос о семантической природе таких выражений трактуется учеными неоднозначно. Одни ученые считают, что метафора возникает из синестезии, другие рассматривают синестезию как ступень на пути образования метафоры. Неко-

торые авторы (В. Абрагам, О. Г. Баумгертнер) разграничивают понятия «метафора» и «синестезия». В то время как для метафоры не существует возможности предсказать результат переноса, перенос в синестетических выражениях предопределен тем, что синестезия существует в ограниченном пространстве: при ее возникновении мы имеем дело лишь со словами, обозначающими явления, воспринимаемые различными органами чувств [3].

Такие исследователи, как Н. Д. Арутюнова, С. Ульман и другие, считают синестезию разновидностью метафоры. Автор настоящей статьи придерживается этой же точки зрения. При синестезии имеет место переход из одной области в другую, а это является главным признаком лингвистического представления о том, что такое метафора. Синестезия ограничена лишь количеством определенных областей переноса. Однако стоит обратить внимание на то, что синестезийная метафора имеет свою специфику. Так, Б. М. Галеев видит в вербальной, поэтической синестезии еще большую «когнитивную ошибку», чем в обычной метафоре. Он видит специфику синестетической метафоры в том, что она обладает особым, двойным иносказанием – «перенос значения в ней осуществляется еще и с переходом в иную модальность (нарушена не только логика, но и как бы закон природы)» [4].

Так как переходы из одной области к другой нельзя установить заранее с помощью структуры этих областей, то при синестетических переходах можно говорить о том, что существуют совершенно специфические зоны внутри воспринимаемых областей, выразительность которых не предсказывается заранее. Это представляется нам исключительной особенностью синестетической метафоры.

А. К. Свистова говорит о вторичной синестезии, когда речь идет о чувствах, так как здесь происходит как бы удвоение сенсорной чувственности за счет привлечения эмоций [5]. Мы же считаем такие случаи лишь частными примерами синестетической метафоры. Возможно, они более яркие, чем синестетические выражения, не связанные с эмоциями, не более того.

Для объяснения феномена синестезии необходим учет следующих факторов: во-первых, внутреннее подразделение лексического состава языка, во-вторых, категория антонимичности, противопоставления.

В. Абрагам утверждает, что метафоры, особенно яркие, неидеоматичного характера, базируются на антонимии [6]. В синестетических выражениях подобные противопоставления по значению отсутствуют. Исследователь объясняет данный факт тем, что при синестезии мы нередко имеем дело с языковыми единицами, у которых в принципе отсутствуют антонимы (например, цветовой спектр: *rote, blaue und grüne Worte* (Н. Heine)). Наш материал позволяет опровергнуть утверждение Абрагама об антонимии и ее различной роли для возникновения метафор вообще и синестезии в частности. Синестетические выражения, на наш взгляд, даже более зависимы от антонимии, чем несинестетические. Более того, мы придерживаемся мнения, что отличием синестетической метафоры от других метафор является то, что замена ее компонента антонимом не влечет за собой разрушения метафоры, как это происходит в обычной метафоре.

“*Mein Freund*”, *antwortete der Präsident mit einer philosophischen Kälte* (L. Tieck). – *Sie spricht von ihrem Bräutigam mit solcher Wärme* (J. W. Goethe); «Друг мой» – отвечал президент как-то по-философски холодно. – Она говорит о своем женихе с такой теплотой;

Das bittere Gefühl – das süße Gefühl (F. Hölderlin). – Горькое чувство – сладкое чувство.

Мы видим, что при переводе на русский язык антонимия полностью сохраняется. Интересно, что антонимы в синестезии не являются полными, то есть слова не являются антонимами во всех своих значениях. Например, в предложении “*Wie?*” *rief Frau Helena, “blieb der Sinn dieses göttlichen Spruchsdirdunkel?”* (H. Kleist) слово *dunkel* имеет значение *непонятный, неясный*. Замена этого слова его антонимом *hell* приведет к разрушению синестетической метафоры.

Посмотрим на перевод другого предложения с тем же словом *dunkel*: *Sie hatte eine überraschend dunkle Stimme und ein helles Lachen* (H. Böll) – *У нее был удивительно низкий голос и звонкий смех*.

В данном случае антонимичные выражения: *dunkle Stimme / helle Stimme* являются яркими синестетическими метафорами. Примечательно, что при переводе синестетическое выражение *ein helles Lachen* перестает быть синестетическим. Звук в языке перевода передается через звук, он характеризуется лишь глубиной, качеством; в языке оригинала звук имеет цветовую окраску, и в результате переkreщивания областей «цветовое восприятие» – «звуковое восприятие» возникает синестезия. Круг значения русского слова *светлый* не совпадает с кругом значения немецкого слова *hell*.

Это не единичный случай, когда при переводе мы наблюдаем потерю синестетической образности. В предыдущем примере это произошло в результате замены, в следующем предложении – в результате опущения лексических единиц: *Bittere Tränen zitterten aufs neue auf meinen Wangen* (A. Chamisso) – *Слезы с новой силой брызнули у меня из глаз*.

Думается, что подобные случаи заслуживают отдельного исследования, статистические подсчеты помогут сделать конкретные выводы о сохранении (либо потере) синестезии при переводе.

Существует множество теорий метафоры. Релевантной для данной статьи является текстовая теория Вайнриха. Г. Вайнрих указывал на необходимость изучения метафор не изолированно, а в составе образных полей, к которым они принадлежат. Образные поля, подчеркивал автор, существуют в языковой компетенции говорящих как виртуальные структуры, актуализирующиеся на поверхности языка. В большинстве случаев образные поля не создаются заново: они уже существуют в языке и известны его носителям из разных источников. В определенный отрезок времени употребляется определенное образное поле. В конкретных текстах метафоры выступают не единично, а во взаимодействии с другими, где отдельный метафорический элемент образного поля, с одной стороны, выступает как метафора сама по себе, а с другой стороны, служит контекстом для интерпретации других метафор.

Одной из специфических черт синестезийных метафорических выражений является то, что количество образных полей, перекрещивающихся при возникновении метафоры, ограничено, так как мы выбираем слова и выражения различных областей восприятия: зрительного, слухового, тактильного и т. д. Исходя из того, что, например, в области цветового восприятия мы в состоянии воспринять множество более четких отличий, чем в области тактильного или вкусового восприятия, представляется, что возникновение синестезии напрямую зависит от богатства словарного состава того или иного поля.

Г. Вайнрих отстаивал свою точку зрения о том, что метафору следует рассматривать не как изолированное слово, а как часть текста или мини-текст. Текстовая семантика Вайнриха базируется на положении, что слова в текстах детерминируют контекст. «Метафора – слово в контексте, с помощью которого оно детерминируется таким образом, что оно начинает обозначать нечто другое, чем оно обозначало» [7]. Контрдетерминирующим контекстом, по Вайнриху, может быть часть предложения, текст или даже жизненная ситуация. Соответственно этому Вайнрих различает три метода метафорического анализа: микрометафорику как анализ семантических признаков, контекстовую и текстовую метафорику. Контекстовая метафорика помогает проанализировать восприятие метафорических структур в тексте, но не распространяется на выходящий за рамки текста смысл метафоры. Текстовая же метафорика позволяет рассматривать целый текст как метафору, для которой контрдетерминирующим контекстом является внетекстовая ситуация [8].

В данной статье речь идет о контексте, соответственно необходимо пояснить, что понимается под этим термином. Взгляды на это понятие в современной лингвистике очень расходятся. Все их можно подразделить на две группы: первая группа исследователей понимает под контекстом только языковое окружение слов в тексте. Другая рассматривает контекст не только как языковое, но и как внеязыковое окружение слова. Автор данной работы разделяет взгляды второй группы исследователей. Под контекстом мы понимаем, таким образом, языковое и внеязыковое окружение элемента языка. В качестве внеязыкового контекста рассматривается языковая ситуация, которая содержит социокультурный фон и эмоциональные факторы.

При распознавании метафоры мы различаем минимальный и комплексный контекст. Минимальный контекст состоит из одного слова. В большинстве случаев минимального контекста достаточно для того, чтобы определить выражение как метафорическое. Комплексный контекст включает в себя словосочетание, предложение или несколько предложений. Непосредственный контекст состоит из предложений, находящихся в непосредственной близости до или после метафорического. Для того чтобы понять метафору, иногда не хватает одного лишь непосредственного контекста. Тогда мы обращаемся либо к «далекому» контексту, то есть вспоминаем, о чем шла речь до непосредственного контекста, либо к нашим фоновым знаниям.

Проследим, как данные положения реализуются в процессе перевода. В качестве материала мы использовали произведения немецких писателей в оригинале (Г. Грасс, Г. Белль, Л. Тик, А. Шамиссо и др.) и в переводе на рус-

ский язык (переводы выполнены М. Рудницкой, И. Татариновой, Р. Райт-Ковалевой и др.).

А. А. Яковлев выделяет три типа опоры на контекст [9].

1. Минимальный учет контекста – в данном случае окружение высказывания или предложения используется минимально или совсем не используется. Понимание того, что смысл высказываний или предложения может быть передан вне учета условий и средств перевода, открывает перед переводчиком возможность минимального учета контекста. При таком типе опоры на контекст переводчик использует только свой когнитивный опыт.

2. Учет содержания микроконтекста, то есть нескольких предложений или высказываний, связанных с переводимым предложением, но не обязательно непосредственной связью. Такой тип характерен для перевода предложений и высказываний, интерпретация и перевод которых невозможны без учета контекста. При таком типе опоры переводчиком намного чаще используются трансформации разного рода.

3. Перевод при учете макроконтекста. В этих случаях переводчиком может быть использован практически весь ближайший когнитивный опыт, так как нередки случаи, когда смысл высказывания или предложения может быть адекватно понят и передан только при учете содержания текста в целом. Понимание возможно только при связывании со всем предшествующим повествованием, и смысл обретается только в общем контексте произведения или в большей его части.

На наш взгляд, исследование А. А. Яковлева дополняет и расширяет текстовую теорию Вайнриха за счет введения аспекта перевода. Первый тип привязки к контексту при переводе у Яковлева соответствует микрометафорике у Вайнриха, второй тип – это контекстная метафорика, третий тип – это текстовая метафорика. В текстовой теории Вайнриха речь идет о понимании и функционировании метафоры на родном языке, типология Яковлева помогает проследить процесс передачи единиц языка на иностранный язык. Мы проиллюстрируем эти положения синестетическими метафорами.

Часто, приводя примеры синестезии, мы наблюдаем определённые штампы, что позволяет говорить о противоречивом характере синестезии. С одной стороны, это яркие образы, представляющие собой живую, яркую метафору. А с другой стороны, эти выражения можно отнести к стёршимся метафорам, так как при восприятии они осознаются нами как уже известные, существующие в языке в виде устойчивых ассоциаций. Такие метафорические образы, создаваемые синестезией, известны всем или, по крайней мере, большинству представителей одной культуры.

Универсальность синестезии является подспорьем для переводчика. При переводе синестетическое выражение не воссоздается заново, а используются устоявшиеся выражения, клише:

ein schweres Herz (E. Jelinek) – У нее было тяжело на сердце;

ein sanftes Gefühl (N. Bornhorn) – сладкое чувство.

В результате многократного применения возникают устойчивые синестетические выражения, существующие в языке оригинала и в языке перевода.

Er lachte trocken (A. Andersch) – Он сухо улыбнулся.

Er trat zwei Schritte zurück und antwortete ganzkalt... (A. Chamisso) – Он сделал два шага назад и холодно ответил...

При переводе предложения *Wiederholten sich nicht die Melodien seines Wesens in mir?* (Hölderlin) – *Разве не повторялись во мне мелодии его души?* прием лексической замены используется не случайно. Метафоры мотивируются культурными моделями. Мы говорим: «У меня тяжело на душе, на сердце неспокойно, на душе кошки скребутся». Для русского человека вся его сущность, характер и естество заключены в душе. Применение этих фоновых знаний о специфике русской культуры позволяет достичь адекватности перевода.

Эти примеры иллюстрируют первый тип привязки к контексту.

Рассмотрим предложение:

Er brach, heiß weinend, in die bittersten Vorwürfe gegen sich selber aus (A. Chamisso) – Громко рыдая, осыпал он себя горькими упреками; отчаяние, которому он предавался, разжалобило меня.

В данном примере переводчик использует прием добавления. Ближайшее окружение предложения в оригинале позволило переводчику объединить имеющиеся сведения в одно предложение. Синестетическая метафора *die bittersten Vorwürfe* переведена дословно. Что касается синестезии *heiss weinend*, то здесь мы вновь наблюдаем потерю образности при переводе: в оригинале звук передается через сферу кинестетического восприятия (в результате чего возникает синестезия), в переводе же звук передается через звук, его интенсивность (в результате чего синестезия теряется).

Zuerst schwiegen sie gerade aus. Dann sprachen sie dunkel und technisch miteinander (G. Grass) – Сперва они попросту молчат. Потом начинается разговор, темный, невнятный, одним словом – технический.

Метафоры в предложении, вырванном из контекста, не могут быть ни верно поняты в языке оригинала, ни адекватно переведены на иностранный язык. Выше мы рассматривали примеры с выражением *dunkel sprechen*. Это может иметь значение «говорить невнятно, неясно, тайно». Выражение *technisch sprechen* тоже может быть понято по-разному: например, «говорить с определенной интонацией, техникой». Из контекста же следует, что люди разговаривают о мельницах, об их технических особенностях и разновидностях. Переводчик сохранил синестезию (*разговор темный*), но, добавив слово *невнятный*, он конкретизировал ситуацию беседы, описываемую в ближайшем окружении метафоры.

Контекст помогает не только адекватно перевести предложение в целом, но и верно интерпретировать образные средства языка. В оторванном от контекста предложении словосочетание *technisch sprechen* могло бы неверно интерпретироваться как метафора.

Таким образом, одних когнитивных знаний переводчика недостаточно, конкретное окружение переводимого предложения может играть решающую роль при переводе. Это второй тип привязки к контексту.

Нередко переход из различных классов не лежит на поверхности в метафорических синестетических выражениях. Для их восприятия необходимо

привлечь не только фоновые знания, но и знания, полученные при прочтении всего переводимого произведения. Ср.:

“*Sie (die Stimme. – E. H.) riecht nach Bonn*”, sagte ich, “*nach dem Kreis, nach Sommerwild und Züpfner – und wie sie alle heißen*” (H. Böll). – «*От твоих слов пахивает Бонном, – сказал я, – католическим кружком, Зоммервильдом, Цюпфнером... и как их там зовут*».

В оригинальном тексте пахнет голос (*die Stimme riecht nach Bonn*), для перевода используется устойчивое выражение, также являющееся синестетическим – *от слов пахивает*. В другом переводе мы находим: *они (слова) пахнут Бонном*. В этом варианте не используется устойчивое выражение, но запах также приписывается словам, а не голосу. В любом случае синестезия возникает за счет того, что перекрещиваются области восприятия слуха и запаха.

В следующем предложении область обоняния перекрещивается с областью абстрактного восприятия:

Der Strandwald roch preussisch (G. Grass). – *Лес имел запах Пруссии*.

Для понимания и перевода этих предложений недостаточно привлечь информацию, получаемую из текста. Воспоминания, связанные с теми или иными событиями, лицами или предметами, ассоциируются у человека с запахами, которые его сопровождали в городе или в стране. Метафора апеллирует к всеобщему культурному и жизненно-практическому опыту, которым должны обладать и человек, употребивший метафору, и человек, воспринимающий ее. Если реципиент не обладает необходимыми знаниями культурного опыта, то адекватного восприятия метафоры не произойдет. Переводчик должен не просто переводить книгу, он должен быть компетентен и в историко-культурном плане. При переводе ему необходимы знания о событиях, происходящих в стране и описываемых в книге, об отношении к этим событиям жителей данной страны, самого автора произведения.

Итак, соотношение общего и ближайшего опыта является тем когнитивным механизмом, который позволяет при переводе учитывать контекст. Для первого типа опоры на контекст характерно использование только общего когнитивного опыта переводчика. При втором типе учитывается часть ближайшего опыта. Третий тип опоры требует учета всего того когнитивного опыта переводчика, который он получил при переводе данного текста [10].

Следует отметить, что не всегда происходит однозначное распределение материала по типам привязанности к контексту. Рассмотрим предложение: *Goldne stille Jugend war in unseren Herzen* (F. Hölderlin). – *В наших сердцах царил золотая безмятежная юность*.

С одной стороны, это первый тип привязки к контексту, так как и без контекста легко перевести выражение *goldne stille Jugend*, это определенный штамп. С другой стороны, переводчик должен привлечь макроконтекст – из текста всего произведения следует, что герой вспоминает о своей юности именно как о *безмятежном, счастливом времени*. Конкретизация *царил* добавляет образности переводимому предложению и еще больше подчеркивает значение юности для героя. Речь идет уже о третьем типе привязки к контексту.

Мы видим, что перевод и понимание метафор – чрезвычайно сложный процесс. В случае метафорического высказывания слушающему требуется не только знание языка, но и осведомленность об условиях произнесения высказывания, и владение общими с говорящим фоновыми представлениями. Он должен располагать какими-то дополнительными принципами, или дополнительной фактической информацией, или какой-то комбинацией того и другого, которая бы позволила ему распознать метафору [11].

Чтобы адекватно воспринимать метафору, необходимо владеть метафорической компетенцией. Данный термин взят нами из работы Р. Шумахера “Erfassen und Verstehen frischer Metapher” [12], но автор не поясняет, что он понимает под этим термином. Мы вкладываем в понятие «метафорической компетенции» такие факторы: возраст, владение языком (то есть является язык родным или иностранным для воспринимающего метафору и, если это иностранный язык, то каков уровень владения), владение культурными и историческими знаниями данной языковой культуры.

Следует подчеркнуть, что метафору не знают, как знают правила употребления и значение слова, – ее именно понимают. Понимание метафоры проходит через нарушение семантической сочетаемости слов в высказанном предложении. Чем сильнее заметно это нарушение, тем образнее и ярче метафора [13]. Именно поэтому, на наш взгляд, при первом типе привязки к контексту используются шаблоны, клише, а примеры третьего типа несут более сложные для понимания и перевода смыслы.

Выводы

1. Синестетическая метафора обладает рядом специфических черт, а именно:

– при возникновении синестезии существуют ограничения, носящие категориальный характер и обусловленные сферой функционирования синестетических выражений;

– при синестетических переходах существуют определенные зоны внутри воспринимаемых областей, выразительность которых непредсказуема заранее;

– синестетические выражения более зависимы от категории противопоставления, чем несинестетические.

2. При помощи синестезии передаются не только оттенки переживаемых эмоций, но и национально-специфические особенности их восприятия носителями немецкого и русского языков. При переводе используются средства, позволяющие адекватно передать текст на языке оригинала. Наш материал показал, что при переводе синестетических выражений нередко используются клише, устойчивые синестезии; нередко наблюдается потеря метафорической образности за счет опущения элементов синестезии в языке перевода.

3. Контекст является важным фактором для адекватного перевода метафорических синестетических выражений. Степень привязанности к контексту может быть решающей при переводе синестетических выражений – соотношение общего (фонового) и ближайшего (ситуативного) опыта переводчика является при этом главным когнитивным механизмом процесса перевода.

Примечания

1. Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С. 28.
2. Marks L. E. Special for synaesthesia. The Russian Synaesthesia Community's Site, 2009 / an interview with Prof. Lawrence E. Marks. URL: <http://www.synaesthesia.ru/marks.html>.
3. Abraham W. Linguistik der uneigentlichen Rede. Linguistische Analysen an den Rändern der Sprache. Tübingen: StauffenburgVerlag, 1998. S. 298.
4. Галеев Б. Об аномальных теориях аномальной синестезии // Перспективы развития современного общества. Казань: Изд-во КГТУ, 2004. С. 153.
5. Свистова А. К. Синестезийная метафоризация как способ развития полисемии: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2012. С. 43.
6. Abraham W. Linguistik der uneigentlichen Rede. Linguistische Analysen an den Rändern der Sprache. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998. S. 235.
7. Weinrich H. Semantik der kühnen Metapher // Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983. S. 334.
8. Weinrich H. Semantik der kühnen Metapher // Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983. S. 340.
9. Яковлев А. А. Контекст как опора в речевой деятельности переводчика и в построении модели перевода (на материале французского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011. С. 14.
10. Яковлев А. А. Контекст как опора в речевой деятельности переводчика и в построении модели перевода (на материале французского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011. С. 19.
11. Сёрль Д. Метафора // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 314.
12. Schumacher R. Metapher. Erfassen und Verstehen frischer Metaphern. Tübingen: A. Franke Verlag, 1997. S. 125.
13. Староселец О. А. Экспериментальное исследование понимания метафоры текста: дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 1997. С. 13.

Л. Г. Павленко, М. Г. Гелиашвили

Таганрогский государственный педагогический институт (г. Таганрог)

Концепт движения в английских фразеологизмах с глаголами движения

В статье исследуются лингвистические и когнитивные характеристики английских фразеологических единиц, объективирующих концепт движения. Исследуемые ФЕ распределены в пять групп, в которых конструируется ситуация движения, номинированная глаголом в прямом значении или в переносном значении, через механизм сдвоенности элементарного перемещения субъекта с конструированием новой ситуации движения, получающей некую интерпретацию на основе ассоциаций по смежности и сходству.

Ключевые слова: фразеологические единицы, глаголы движения, конструирование ситуации движения, когнитивная обработка информации.

Когнитивная парадигма современной теоретической лингвистики изучает связи языка с познавательными процессами, то есть то, как получается,

обрабатывается, фиксируется и хранится информация о мире. Концепт движения входит в число архетипов коллективного сознания, поскольку движение – это форма жизни и важный фактор познания мира. Несмотря на то что глаголы движения входят в большое количество английских фразеологизмов, далеко не все они объективируют концепт движения, так как каждый языковой знак являет собой результат когнитивной обработки информации или чувственного, перцептуального, наглядного опыта человека, а значит, конструирует определенную ситуацию. Фразеологические единицы имеют образный характер, для их характеристики важно установить, какой концепт они объективируют.

Фразеологические единицы с глаголами движения (393 ФЕ), отобранные методом сплошной выборки из англо-русского фразеологического словаря [1], выражают различные концепты. Лишь 22% исследуемых ФЕ сохраняют концепт движения. В статье изучаются лингвистические и когнитивные характеристики таких ФЕ: номенклатурное выражение глаголов движение, их употребление в прямом или переносном значении, отражение коллективного опыта во внутренней форме. Представляется возможным распределить эти ФЕ в несколько групп.

Первую группу составляют ФЕ (9,3%), называющие реальные ситуации перемещения человека или животного в пространстве. Они становятся устойчивыми словосочетаниями в силу частотности употребления определенной комбинации слов. Такие ФЕ отчетливо конструируют ситуацию движения, номинированную глаголом: *go for a spin* – ‘прокатиться’ (*spin* – ‘короткая поездка’); *ride/travel bodkin* – ‘ехать стиснутым между двумя пассажирами’; *Go yourself* – ‘Катись отсюда!’; *Go along with you!* – ‘Проваливайте!’; *run a good foot* – ‘хорошо бежать (о лошади)’, *go at a great lick* – ‘нестись во весь дух’ (букв. «широким шагом»); *go one’s round* – ‘совершать обход’; *walk in one’s sleep* – ‘ходить во сне’. Глагол движения сохраняет в этих ФЕ прямое лексическое значение.

Во **вторую группу** входят ФЕ с прозрачной внутренней формой (33,7%): *turn one’s back on smb* – ‘отвернуться, покинуть’; *go around in a circle* – ‘топтаться на месте, запутаться’; *move in the right direction* – ‘сделать шаг в нужном направлении’. В этих ФЕ метафорическое употребление глагола движения выступает как механизм, позволяющий совместить представление об элементарном движении человека с движением, перемещением абстрактного понятия, выдвиганием идеи: *come to the front* – ‘выйти, выдвинуться на передний план’ (с одной стороны, «подойти к передовой», с другой стороны, «стать насущным, встать во весь рост»); *follow in smb’s footsteps* – ‘идти по стопам’ («идти след в след» и «быть чьим-то последователем»); *go with stream / against stream* – ‘плыть по течению / против течения’ («перемещаться по реке по течению или преодолевая течение» и «(не) противопоставлять свое мнение, обстоятельства жизни сложившемуся укладу»); *go far* – ‘далеко пойти’ («значительность покрываемого расстояния» и «перспективы развития»); *go at a crawl* – ‘двигаться медленно, ползти’ («еле

передвигаться» и «медленно делать что-то»). Метафорический перенос движения человека на конструирование более абстрактных понятий позволяет совместить представления о разнородных предметах, соединяет видение двух картин [2]: *come to hands* – ‘прийти, подвернуться под руку’; *go beyond the mark* – ‘выйти за границы, зайти далеко’; *run smb close* – ‘идти почти наравне с кем-либо’; *run smb off his legs* – ‘загонять кого-либо’; *walk smb off his feet* – ‘сильно утомить ходьбой’. С. А. Песина отмечает, что если тезис о двойном толковании в метафоре противоречит традиционной точке зрения о том, что при образовании метафоры «складываются два значения», и метафорическое значение «вытесняет» первоначальное значение, то в когнитивной лингвистике он означает, что в сознании происходит «удержание» двух состояний, работают механизмы «сдвоенности» [3].

Элементы ФЕ могут обеспечивать метонимический перенос для конструирования ситуации движения. Он основан на ассоциации по смежности, вместо названия одного предмета употребляется название другого предмета, связанного с первым постоянной внутренней или внешней связью [4]: *move one's boot* – ‘уходить, отправляться’ (ср. с русск. *шевелить ножками*); *go on the foot* – ‘смыться, убраться’; *go eyes out* – ‘мчаться, нестись’ (ср. с русск. *бежать выпучив глаза*); *get the heels of smb* – ‘обгонять, опережать’ (ср. с русск. *сесть кому-то на пятки*); *run for one's life* – ‘бежать опрометью, что есть силы’.

Особое место в этой группе занимают ФЕ, глаголы движения в которых называют перемещение не только в пространстве, но и во времени: *run its course* – ‘идти своим чередом, проходить’; *one's race is run* – ‘его жизнь подошла к концу’. В основе представлений о пространстве и времени лежат такие признаки, как «далекий – близкий», «отделение – соединение», «покой – движение», эти признаки имеют яркую перцептуальную природу, они интерпретировались в древнем сознании не отдельным представлением категорий пространства и времени, но их единством – идеей хронотопа [5].

Поскольку глаголы движения обозначают базовые и знаковые для человека ситуации, то в терминах этой ситуации говорящий описывает другие, более абстрактные ситуации и явления, иными словами, глаголы движения способны грамматикализироваться. Несколько ФЕ включают глагол движения в широком значении: *run wild* – ‘бегать без присмотра’. За конструкцией *go+Adjective* закрепляется инхоативное значение – «ситуация начинает иметь место быть» [6], а значит, значение ФЕ развивается от ‘бегать без присмотра’ к ‘дичать’.

Структура ФЕ *третьей группы* (8,2%) включает сравнение с движением определенного предмета, животного, человека: *spread like wildfire* – ‘распространяться с чрезвычайной скоростью’. В основе сравнения в ФЕ *follow smb like a dog* ‘ходить за кем-либо как собака по пятам’ лежит признак преданности, выражающийся в постоянном следовании собаки за хозяином, с одной стороны, и ведомого за ведущим, с другой стороны. Это конкретный признак, который легко вычленяется и привязывает значение ФЕ к исходно-

му, создаваемому воображением образу, который и служит чувственной опорой для мышления. Частотность отдельных сравнений приводит к явлению стертости: *sink like a stone* – ‘каменем идти ко дну’. Основа сравнения здесь наглядна, и сравнение – предметно, конкретно. Коллективная память различных языковых сообществ фокусируется на разных предметах, служащих основой для сравнения: *go like a bomb* – ‘нестись, мчаться во весь опор’ (ср. с русск. *пулей полетел*); *run like a deer* – ‘бежать как угорелый’. В ФЕ *climb like a steeple jack* ‘лазить как верхолаз’ входит нарицательное существительное *steeplejack* ‘верхолаз’, в котором имя собственное деноминируется, соотносится не с определенным лицом, а с группой лиц, принадлежащих одной народности и обладающих некими одинаковыми признаками. Основой сравнения могут выступать библейские персонажи: *drive like Jehu* – ‘мчаться как сумасшедший’.

К **четвертой** группе мы относим метафорические переосмысления, внутренняя форма которых менее прозрачна, но ее можно раскрыть (39,5%): *disappear into the air* – ‘исчезнуть, растаять, раствориться’; *drop from the clouds* – ‘появиться неожиданно’; *rush in where angels fear to tread* – ‘ринуться туда, куда и ангелы боятся ступить’. Рассмотрим на нескольких примерах, как раскрывается внутренняя форма ФЕ:

– *fly the coop* – ‘удрать, смыться, убежать’. *Coop* – ‘курятник, клетка для птицы’, амер. жаргон. ‘тюрьма’. Здесь заключенный сравнивается с птицей, вырвавшейся из клетки. Свободное, быстрое перемещение связано с образом птицы: *the bird is flown* – ‘птичка улетела; его и след простыл’. Несвободу символизируют клетки, стены, насильственное удержание: *go over the wall* – ‘убежать из тюрьмы, уйти из монастыря’; *escape from smb’s clutches* – ‘вырваться из рук, лап’;

– *follow a beeline* (= *as the crow flies*) – ‘пойти прямо, напрямик’. Биологи считают, что пчелы находят кратчайший путь от улья к цветку и обратно. Если раньше ученые полагали, что птицы обладают способностью выбирать наиболее простой и эффективный маршрут перемещения, то последние исследования орнитологов свидетельствуют о том, что голуби, а также идиоматически «закрепленные» вороны, привыкая к местности, ориентируются на интересующие их объекты, которые не всегда обеспечивают наиболее прямой маршрут [7];

– *walk one’s chalks* – ‘пройти прямо по проведенной мелом черте (в доказательство трезвости)’. Трезвый человек координирует свою походку, сохраняет баланс, что трудно сделать человеку под воздействием алкоголя;

– *go on the bum* – ‘шататься без дела, бродяжничать’ сопоставимо с русским *гонять/праздновать лодыря*;

– *come on the carpet* – ‘появиться’ (ср. с русск. *встать на ковер*);

– *lead the field* – ‘идти, ехать верхом во главе охотников’. Во время охоты поле выступает как театр действия, где не обойтись без четкого распределения ролей между охотниками и их помощниками;

– *come on the hot foot* – ‘быстро прийти’ (ср. с русск. *подметки горят*). На горячей поверхности не застоишься, будешь быстро перемещаться в более комфортные условия;

– *move stakes* – ‘сняться с места, переселиться’ (*stake* – ‘кол, столб’). Американские поселенцы строили простые хижины, основной конструкции которых были столбы и колья, при переселении их легко демонтировали и доставляли к новому месту жительства;

– *go round the sun to meet the moon* – ‘отправиться дальним путем в близлежащее место’. Смена дня и ночи происходит в результате вращения земли вокруг своей оси. Нельзя ускорить смену дня и ночи, разумнее ждать и не суетиться;

– *jump the gun* – ‘забегать вперед, опережать события’. Выражение пришло из спорта, где атлетам команду «марш» подают выстрелом из пистолета. Спортсмены, начавшие забег до выстрела, опережают события, совершают фальстарт [7];

– *go for the gloves* – ‘идти напролом, безрассудно играть на скачках’. Возможно, так говорили о тех, кто на скачках, не имея денег, был готов заложить перчатки, «проигрывался до нитки». А возможно, на скачках, до введения тотализатора, спорили на пару перчаток, какая лошадь придет первой;

– *come home with milk* – ‘вернуться домой под утро’. Очевидно, загулявшая девушка не шла в дом, опасаясь гнева родителей, а отправлялась в хлев на утреннюю дойку и уже потом возвращалась домой с молоком как ни в чем не бывало;

– *hoist sail* – ‘уходить, отправляться’ (букв. «поднять парус»). Такое действие совершается исключительно с намерением покинуть гавань, порт;

– *walk a tight rope* – ‘искусно балансировать, лавировать’. Канатоходцы движутся по натянутому канату, поддерживая баланс разведенными в стороны руками.

В последнюю, **пятую группу** мы включили ФЕ (9,3%), этимологию которых нам не удалось установить: *go for the doctor* – ‘драпануть’; *run in a glove* – ‘идти по привычному пути’; *go dot and carry one* – ‘идти прихрамывая’; *go for a burton* – ‘пойти в бой и не вернуться, пропасть без вести’.

Таким образом, изучение фразеологических единиц с глаголами движения, объективирующих концепт движения, показывает, что они преимущественно мотивированы, имеют прозрачную или легко восстанавливаемую внутреннюю форму. Такие ФЕ неоднородны в лингвистическом и когнитивном аспектах, что отражается в их распределении по пяти группам. В большинстве изучаемых ФЕ работает механизм сдвоенности элементарного перемещения субъекта с конструированием новой ситуации движения, получающей некую интерпретацию на основе ассоциаций по смежности и сходству.

Примечания

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 1984. 944 с.
2. Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.

3. Песина С. А. Слово в когнитивном аспекте: монография. М.: Флинта: Наука, 2011. 344 с.
4. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учеб. для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
5. Топорова Т. В. Семантическая мотивировка концептуально значимой лексики в древнеисландском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Моск. гос. ун-т. М., 1985. 19 с.
6. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. М.: Языки славянских культур, 2005. 480 с.
7. Flavell Linda and Roger. Dictionary of Idioms and Their Origin. Kyle Cathie Ltd, 2006. 343 p.

М. Ю. Романюк
Оренбургский государственный университет (г. Оренбург)

Паремии как важная составная часть народной культуры (на примере русского, английского и немецкого языков)

В статье паремические единицы русского, английского и немецкого языков рассмотрены с точки зрения их роли в лингвокультурологии. Освещены различные точки зрения ряда лингвистов на паремии как составную часть народной культуры. Данная работа отражает функционирование паремий как лингвистических понятий, а также источники паремических единиц.

Ключевые слова: афоризм, концепт, лингвокультурология, паремия, фольклористика, фразеология.

Фонд паремических единиц (далее – ПЕ) языка представляет несомненный интерес для лингвокультурологии, так как позволяет реконструировать наиболее важные стереотипы массового национального сознания. Паремии отражают особенности взаимоотношений между людьми, социально-исторический контекст, особенности быта, обычаи и традиции.

Изучение паремий позволяет выявить, во-первых, культурно обусловленный компонент языковых значений и, во-вторых, рассмотреть когнитивные механизмы формирования важнейших культурных стереотипов. Функционируя как средство хранения и передачи народного опыта, являясь своего рода кристаллизацией этнического мировоззрения, ПЕ обнаруживают органическую связь с концептами как культурно-специфическими вариантами понятий, которые составляют когнитивный базис национальной языковой картины мира.

Несмотря на то что большинство лингвистов, занимающихся проблемами паремиологии, фразеологии или фольклора, давали свое определение паремии, сухое, научное или поэтическое, тем не менее, можно сказать, что их универсальной, общепринятой дефиниции на сегодняшний день все еще не выработано. Проблематичным остается также вопрос о включенности или

невключенности паремий во фразеологическую систему языка. Тем не менее, все ученые признают, что паремии представляют собой чрезвычайно ценное явление для современной науки и обладают большим эвристическим потенциалом для культурологии, этносемантики, когнитивной лингвистики.

За каждой из паремий стоит авторитет поколений, их создавших. Поэтому паремии не спорят, не доказывают – они утверждают что-либо в уверенности, что все ими сказанное – истинно и общезначимо. «...Пословица и крылатое слово (как ПЕ), выражающее общее мнение, не оспариваются никогда, и, следовательно, они максимально авторитетны», – говорится в работе «Язык и культура» Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [1].

Часто паремические выражения имеют форму категорического утверждения или отрицания, конденсирующего многовековой опыт социума. «Пословица как паремическая единица не просто изречение. Она выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становилось народной мудростью, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей, такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век» [2].

Меткое сравнение, лаконичная формула, сказанные кем-то однажды по какому-то конкретному поводу, становятся атрибутами народной речи благодаря постоянному употреблению в аналогичных по смыслу ситуациях. Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, суждение представляет лишь часть того массива информации, который несет в себе афоризм. Именно поэтому «означаемым афоризмом следует считать типовую ситуацию, т. е. совокупность обстоятельств, признаков, оценок, положений, но на известном уровне абстракции – в отвлечении от мелких и несущественных характеристик».

Паремии – элементы коннотативной системы, то есть системы, план выражения которой сам является знаковой системой и составлен из значимых двуплановых единиц, обладающих планом содержания и собственным планом выражения [3].

Культурно-языковые характеристики паремий являются важным компонентом национальной культуры, отражают специфику национальной картины мира и могут быть исследованы при межъязыковом сопоставлении при помощи культурных концептов.

Паремия, пословица, поговорка как лингвистические понятия

Первоначально термин «паремия» (от греч. *παροιμία* – притча), будучи заимствованным из греческого языка, осознавался как синоним к словам «притча», «пословица», «поговорка» в их древнерусских значениях. Указание на это можно найти в «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера [4]. Однако в церковном обиходе семантика слова была другой: слово означало не любое изречение, а особый тип изречений, выбираемых из Священного Писания для чтения во время богослужения. В словаре В. И. Даля паремия определяется, в частности, как «нравоучительное слово», т. е. текст назидательного характера [5].

Сегодня термин «паремия» выступает как родовой термин по отношению к терминам «пословица» и «поговорка». Такое понимание термина отражено в монографии В. Н. Телия «Русская фразеология» [6].

К паремиям относятся пословицы, поговорки, крылатые слова, призывы, лозунги, приметы, прибаутки, каламбуры, проклятия, присловья. Л. Б. Савенкова определяет паремию как «устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное изречение, пригодное для употребления в дидактических целях» [7]. Термин «паремия» для обозначения афористических или безэквивалентных фраз-предложений, принят как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике.

В науке существует и еще более широкое понимание термина «паремия», когда он используется в том же значении, что и составной термин «устойчивая фраза». Например, Г. С. Воркачев в качестве видов паремии называет не только пословицу и поговорку, но и загадку, присловье, афоризм [8].

«...Термин *паремия* неоднозначен. В широком значении он называет фрагмент Священного Писания – Ветхого или Нового завета, имеющий этическое, назидательное духовно-нравственное содержание, обладающий относительной устойчивостью (притчи, заветы), имеющий нерегламентированную протяжённость, т. е. могущий быть равным как одному предложению, так и целой совокупности их». Подтверждение этой мысли об определении паремий через притчу, значение которой в широком смысле синонимично понятиям «пословица» и «поговорка», находим у И. И. Срезневского. В «Словаре древнерусского языка по письменным памятникам» И. И. Срезневского пословицы и поговорки толкуются как притчи. И это толкование иллюстрируется цитатами из «Повести временных лет» [9]. «...В узком же значении этот термин называет единицы, равные в структурно-семантическом отношении законченному предложению, также имеющие назидательное, духовно-нравственное, этическое содержание и обладающие признаками устойчивости и воспроизводимости» [10].

«Понятийная система, которой мы пользуемся в повседневной жизни, содержится в лексическом составе языка. Этой понятийной системой, неразрывно связанной с культурой носителей естественного языка и этнокультурной спецификой, является такая сфера лексической системы языка, как фразеология, составной частью которой являются паремии: пословицы, поговорки, афоризмы, присловия, загадки и пр. Особый интерес для изучения черт этносемантической личности представляют паремии, в число отличительных признаков которых включена метафоричность общего смысла – пословицы и поговорки, обладающие помимо прямого, буквального значения еще и переносным, отправляющим к людским характерам, житейским ситуациям и обстоятельствам» [11].

В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой представление о «паремии» можно извлечь только из статьи «Словарь», где составной термин «Словарь паремиологический» толкуется как «Словарь пословиц и поговорок» [12]. Таким образом, отсюда можно заключить, что термин «па-

ремия» возможно трактовать как родовое понятие, а «пословицы и поговорки» рассматриваются как видовые понятия. Прямое подтверждение такому пониманию термина можно найти и в монографии В. Н. Телия, где вслед за термином «паремии» следует пояснение в скобках: «пословицы и поговорки» [6].

«Пословица» и «поговорка» в трудах Ф. И. Буслаева [1861], В. И. Даля [1862], М. А. Рыбниковой [1961], Г. Л. Пермякова [1970] и других исследователей определяются по-разному. В. И. Даль в «Напутном» назвал пословицу коротенькой притчей, определяя ее как «суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми»; «одна речь не пословица: как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения» [13].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даль определяет пословицу по-другому: «Пословица – краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказания или в виде житейского приговора; пословица есть особь языка, народной речи, не сочиняется, а рождается сама; это ходячий ум народа; она переходит в поговорку или простой оборот речи» [13]. В данном определении нет указания на то, что пословица – обиняк, здесь подчеркивается, что она – поучение, т. е. пословицы могут иметь и прямой смысл; не говорится также, что полная пословица состоит из двух частей.

Поговорку В. И. Даль определяет как «окольное иносказание, обиняк, способ выражения, но без притчи, без суждения, заключения» [13].

В настоящее время пословица является объектом изучения разных наук: фольклористики, лингвистики, поэтики, истории и др. В рамках перечисленных наук изучаются различные аспекты сущности пословицы и даются определения с разными наборами признаков. Так, В. П. Аникин называет пословицу «кратким, устойчивым в речевом обиходе, ритмически организованным изречением, обладающим способностью к многозначному употреблению в речи по принципу аналогии. Пословица характеризуется таким типом образного построения, при котором воспроизводится экономно избранная конкретная ситуация с выделением таких сторон ее, которые, взятые в известной своей части, отвлеченно от других сторон могут стать обобщенной формой передачи мысли. Пословица использует самые разнообразные формы иносказательной образности» [14]. Поговорка определяется В. П. Аникиным следующим образом: «Поговорка – широко распространенное выражение, образно определяющее какое-либо жизненное явление и дающее ему эмоционально-экспрессивную оценку: “надоел как горька редька” – выражение досады; “свалился как снег на голову” – выражение неодобрения или недоумения по поводу какой-либо внезапности и пр. [...] Поговорка всегда является частью суждения, тогда как пословица существует в речи на правах целого суждения. [...] Обычно поговорка отличается от пословицы своей конкретной темой, образом и формой» [15].

Л. Б. Савенкова называет три позиции, по которым литературоведческий подход определения пословицы, вполне удовлетворительный для нужд фольклористики и поэтики, вызывает возражения лингвистического характера: во-первых, не все пословицы и поговорки наделены в современном языке «иносказательностью», которую литературоведы выдвигают в качестве обязательного признака единиц того и другого рода; во-вторых, не проводится четкого разграничения между такими понятиями, как «значение» и «употребление» пословиц и поговорок. Более того, сомнительна формулировка «многозначное употребление в речи по принципу аналогии» [15]. Пословица, в отличие от слова, гораздо менее подвержена многозначности, так как ее абстрактная и обобщенная семантика чаще всего остается практически неизменной и толкуется одинаково; в-третьих, вызывает сомнение утверждение о большей конкретности поговорки по сравнению с пословицей. С точки зрения семантизации пословицы и поговорки уровень абстрагирования от конкретных реалий оказывается, очевидно, одинаковым [7].

Паремиологи стремятся разграничить пословицы и поговорки не только по формальному признаку. По мнению М. А. Рыбниковой, поговорка – это оборот речи, выражение, элемент суждения. Пословица – это законченное суждение, завершенная мысль. Определение М. А. Рыбниковой не устанавливает различия в законах функционирования этих структур в речи [7]. Ф. М. Селиванов различает пословицы и поговорки по их грамматической и логической форме, т. е. по завершенности/незавершенности суждения [8]. Во вступительной статье к «Фразеологическому словарю русского языка» А. И. Молотков в качестве критерия разграничения пословиц и поговорок принимает наличие только прямого плана содержания у поговорок и прямого и иносказательного – у пословиц [9]. Такой же точки зрения придерживается Л. Б. Савенкова: «В кругу устойчивых словесных комплексов пословица структурно и функционально наиболее близка поговорке, но первая отчетливо отличается от второй наличием переносности значения (по сравнению с деривационной базой) и, как следствие, существованием определенной амплитуды абстрактности семантики» [16].

Анализ разных точек зрения на проблему разграничения паремии, пословицы и поговорки как терминов современной лингвистики в качестве рабочих определений позволяет принять следующие.

Паремия – родовой термин по отношению к пословице и поговорке, это устойчивое в языке и воспроизводимое в речи изречение, носящее обобщенный характер.

Пословица – это изречение, обладающее воспроизводимостью, относительной стабильностью состава и структуры и имеющее образную или прямую мотивировку общего значения, не вытекающего только из значения составляющих его лексем, носящее обобщенный характер.

Поговорка – это изречение, обладающее воспроизводимостью, относительной стабильностью состава и структуры и имеющее прямую мотивировку общего значения, не вытекающего только из значения составляющих его лексем, носящее обобщенный характер.

Источники паремических единиц

Сборники пословиц и поговорок указывают на то, что запас паремических единиц имеет не один, а несколько источников. Д. О. Добровольский называет три источника возникновения паремических единиц:

1) пословицы исконной этимологии. В них могут присутствовать элементы общенародного языка, диалектные или социолектные (жаргон, профессиональная лексика) элементы;

2) заимствования – библеизмы, античная мифология, история и литература, греческие и римские заимствования. Эти фразеологизмы образуют корпус фразеологических интернационализмов;

3) элементы, возникшие на основе ложной этимологии, контаминации, игры слов, звукоподражания, в том числе как авторские образования [17].

Часто истоком являлись различные исторические ситуации, положившие начало тому или другому пословичному обороту. Существует немало паремических единиц, происхождение которых можно связать с военным и гражданским бытом, например:

Голодный француз и вороне рад;

На одном вече, да не одни речи;

Don't outrun the constable;

You cannot make brick without straw.

Der Degen macht die Länder arm, der Pflug stärkt sie.

Besser Ehre ohne Leben, als Leben ohne Ehre.

Паремические единицы порождаются устным народным творчеством или заимствуются из литературных источников, обобщая опыт народа, выведенный из общественной практики. Так, в художественной литературе не только используются прошедшие долгий путь в народном языке ПЕ, но и создаются и рождаются новые. Здесь возникло и возникает огромное количество изречений, достойно пополняющих фонды паремии. По рождению такие обороты принадлежат конкретным авторам, по прошествии некоторого времени, однако, они становятся общенародным достоянием, входят в общее употребление. В «Большом толковом словаре пословиц и поговорок русского народа» В. И. Зиминой имеется ряд пословиц и поговорок, являющихся, скорее, крылатыми словами, чем пословицами, так как они носят авторский характер. Но благодаря частому использованию, лаконичности, яркой отточенной мысли, краткости, тесной смысловой зависимости и переносному, иносказательному характеру значения, которые формируются за счет очень живой внутренней формы данных единиц, они воспринимаются как народный фольклор [18], например:

Дело пахнет керосином (М. Е. Кольцов);

В семье не без урода (И. А. Крылов);

Рожденный ползать летать не может (А. М. Горький).

В английской фразеологии узуальными являются многие афоризмы, например:

Give us the tools, and we will finish the job (В. Черчилль);

Brevity is the soul of wit (В. Шекспир);
A rich man's joke is always funny (Т. Б. Эдвард).

В немецкой фразеологии можно привести следующие афоризмы:

Mein name ist Hase, ich weiss von nichts. (Viktor von Hase);

ZeitzulebenundZeitzusterben. (E. M. Remarque).

Процесс заимствования паремии во фразеологии был, однако, отнюдь не односторонним, а скорее взаимным. Так, по мнению В. И. Даля, Ларошфуко перевел русскую пословицу *На смерть, что на солнце, во все глаза не взглянешь* на французский язык, и тогда появилась французская пословица *Le soleil ni la mort ne peuvent se regarder fixement* [19].

И. С. Христенко считает, что авторитетность и дидактическая направленность объединяют народную пословицу с ученой сентенцией и унаследованной от античности максимой. Все они ценны благодаря морали, содержащемуся в них нравственному уроку. И пословица, и сентенция, и максима сводили воедино, упорядочивали жизненный опыт, знания. Пословица наставляла и учила, и в этом заключалась ее дидактическая функция. На эти свойства пословицы и сентенции опиралась средневековая литература и устная риторическая практика эпохи, обычно церковная, используя их как один из способов поучения и морализации, что повлекло за собой процесс заимствования паремических единиц [20].

ПЕ возникали также на основе перевода цитат из латыни.

Не будучи этнической, языковая картина мира, являющаяся объектом лингвокультурологии, не является и сугубо национальной. Культурная информация, закодированная в языковых единицах, далеко не обязательно ограничена рамками одного языка и национально-специфическими средствами выражения.

В эпоху Возрождения изменилось отношение к пословице как таковой. Она получила значение особой философии – народной, которая, может быть, и стоит ниже ученой, но сохраняет в себе мудрость, данную от века, предшествовавшую любому научному знанию.

Причина такого активного заимствования нам видится в том, что, согласно работам П. И. Копанева, мышление всех народов выражается в одной ипостаси – в языке как таковом, материализуясь в формах конкретных национальных языков. Но «сколь бы самобытным ни было развитие конкретных языков, они не выходят за пределы универсальных категорий языка вообще, а выступают лишь различными реализациями его отдельных возможностей проявления». Принципы образования и отбора коммуникативных ПЕ при формировании паремического фонда являются национально детерминированными, так как чтобы перейти из устной традиции в общенациональный фонд, и тем более в случае заимствования, паремии должны были полностью соответствовать установленным критериям [21].

При межъязыковом сопоставлении В. М. Мокиенко выделяет генетически и типологически схожие фразеологизмы [22]. Приняв данную классификацию за основу, попытаемся детализировать и расширить ее. Итак, можно выделить:

1. Генетические интернационализмы. К ним обычно относят высказывания, восходящие к общему для европейских народов культурно-историческому источнику (т. е. заимствования), где уже невозможно проследить путь миграции конкретных оборотов из одного языка в другой. Однако паремии такого типа отличаются во многих языках спецификой освоения, структурными особенностями, частотой употребления, особенностями адаптации в среде принимающего языка и т. д. Следовательно, далеко не все подобные паремии можно назвать интернациональными. Тожественными часто оказываются заимствования античных сентенций ввиду их книжного пути; больше всего расхождений, как показали многие исследования последних десятилетий, возникает в группе библеизмов.

Вторую группу генетических интернационализмов составляют кальки и полукальки. В разных европейских языках паремии данной группы обнаруживают более всего сходств.

2. Типологические интернационализмы – это сходные высказывания, которые возникли в разных языках независимо друг от друга в силу сходных экономических и культурных условий, например: *Как аукнется так и откликнется* и *As you sow, so shall your reap*; *Как посеешь, так и пожнешь* и *Wie die Aussaat, so die Ernte*.

3. Универсалии на концептуальном уровне – это паремии, отражающие сходные представления европейских народов об окружающем мире, но облаченные часто в очень разные формы, например: *Каков поп, таков приход* и *Like cow, like calf*, *Wie das Fleisch, so die Suppe*.

Причины универсальности паремии заключаются также в том, что в ходе исторического развития процессы глобальной интеграции заметно преобладают над тенденциями к национальной замкнутости народов.

В. С. Виноградов указывает на то, что «племена и народы, а затем и нации, идут к общечеловеческой, всеземной цивилизации двумя путями:

1) по пути накопления и обмена общечеловеческими чертами и продуктами материальной и духовной культуры, имеющимися и все более развивающимися в общественной практике каждого народа, каждой нации, поскольку каждый народ, каждая нация составляют определенные части человечества, а вместе взятые они представляют все человечество;

2) по пути национально-исторического своеобразия, которое накапливается в каждом народе, в каждой нации в соответствии с особенностями их национально-исторического развития, принципом которого является всемерное развертывание подлинно национальных черт культуры до интернациональных, всечеловеческих черт мировой культуры. Органически переплетаясь, общечеловеческое и своеобразное в каждом народе и в каждой нации образуют основу для становления общечеловеческой всеземной цивилизации» [23].

Примечания

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство. М.: Рус. яз., 2005. 1040 с.

2. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Рус. яз., 2000. 544 с.
3. Алим К. Аппоев. Паремии – важная составная часть народной культуры. URL: <http://old.elbrusoid.org/content/language/p357842.shtml>
4. Фасмер М. Этимологический словарь. URL: <http://www.fasmerbook.com>
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://www.slovardalja.net>
6. Телия В. Н. Язык и картина мира. М.: Наука, 1998. 192 с.
7. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический концепты. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2002. 312 с.
8. Воркачев Г. С. Сопоставительная этносемантика паремии. URL: <http://www.tver-su.ru/science/hermeneutics/1998-1/1998-1-34>
9. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка. СПб., 1902. 1306 с.
10. Никоновайте Ф. И. О грамматическом содержании предиката евангельской паремии // Филологические науки. 1997. № 3. 58 с.
11. Воркачев С. Г. Национально-культурная специфика концепта любви в русской и испанской паремиологии // Филологические науки. 1995. № 3. 66 с.
12. Ахманова О. С. Словарь пословиц и поговорок. М.: Сов. энцикл., 1969. 608 с.
13. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь лингвистических терминов. М.: Оникс, 2008. 624 с.
14. Рыбникова М. А. Избранные труды. М.: Академия педагогических наук, 1961. 610 с.
15. Селиванов Ф. М., Кирдан Б., Аникин В. Русские пословицы и поговорки. М.: Худож. лит., 1988. 431 с.
16. Молотков А. И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Сов. энцикл., 1968. 543 с.
17. Добровольский Д. О. Основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков (на материале немецкого, английского и нидерландского языков). М., 1990. 132 с.
18. Зимин В. И., Спириин А. С. Пословицы и поговорки русского народа. Большой толковый словарь. Ростов н/Д: «Феникс», 2008. 544 с.
19. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Русская книга, 1996. 496 с.
20. Христенко И. С. Традиция несерьезного обращения с пословицей в Испании XVI–XVII вв. // Вестник МГУ. 1998. № 1.
21. Копанев П. И. Вопросы истории и теории художественного перевода. Мн.: БГУ, 1972. 98 с.
22. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа групп, 2007. 785 с.
23. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Ин-т общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

Лексические окказионализмы и способы их образования (на примере произведений Дж. Роулинг и Л. Кэрролла)

Статья рассматривает один из наиболее продуктивных способов образования окказионализмов на современном этапе, а именно лексические окказионализмы. Автором предлагается большое количество аутентичных примеров. Материалом для исследования послужили произведения британских авторов Дж. Роулинг и Л. Кэрролла.

Ключевые слова: аффиксальная деривация, окказионализм, продуктивность, семантика, словообразовательная модель.

Группа лексических окказионализмов является наиболее многочисленной. Проанализировав фактический материал произведений Дж. Роулинг и Л. Кэрролла, мы выделили следующие способы образования лексических окказионализмов.

1. Словосложение: а) окказиональные сложные слова, построенные по действующим в языке словообразовательным моделям; б) окказиональные сложные слова, построенные по окказиональным моделям.

2. Сращение.

3. Аффиксация: а) окказиональные производные слова, образованные по стандартным языковым моделям; б) окказиональные производные слова, образованные по нестандартным моделям.

4. Конверсия: а) субстантивация; б) вербализация; в) комплексная субстантивация; г) комплексная адъективация.

Реальность окказионального словообразования и его универсальность как лингвистического явления следует признать неоспоримыми. Лексическое макрополе английского языка на современном этапе развития интенсивно пополняется окказиональными единицами, созданными путем словосложения и аффиксальной деривации.

1. Среди окказиональных композитов можно выделить:

а) окказиональные сложные слова, построенные по действующим в языке словообразовательным типам.

Наиболее распространенной словообразовательной моделью оказалась модель N + N. Большая часть данных окказиональных композитов была создана авторами для обозначения вымышленных предметов и явлений сказочного мира.

“Yeah, they’re great!” said Ron, crossing his fingers under the table. “Er – how are the *flobberworms*?” [1: 144].

How he had managed to climb through the portrait hole was anyone’s guess, because his legs had been stuck together with what they recognized at once as the *Leg-Locker Curse* [2: 217].

“A promise is a promise”, Hermione reminded Harry bossily. “You said you’d go to the *deathday party*” [3: 85].

“...this is a *PocketSneakoscope*. If there’s someone untrustworthy around, it’s supposed to light up and spin” [1: 7].

“It’s called a *Time-Turner*”, Hermione whispered, “and I got it from Professor McGonagall on our first day back” [1: 262].

“*Bubotubers*”, Professor Sprout told them briskly [4: 122].

“You won’t mind, Harry, if I use a *Quick-Quotes Quill*? It leaves me free to talk to you normally...” [4: 193].

“You are still ready to take the lead in a spot of *Muggle-torture*, I believe?” [4: 414].

Небольшая часть окказиональных сложных слов относится к обитателям сказочного мира.

“No one asked your opinion, you filthy little *Mudblood*”, he spat [3: 73].

“They called Slytherin himself *Serpent-tongue*” [3: 115].

“Good *man-goblin*, I should say”, amended Ted hastily [5: 153].

“I could’ve taken those *mer-idiots* any time I wanted” [4: 322].

В тексте произведений Дж. Роулинг нами была выделена также целая группа окказиональных композитов, одним из компонентов которых является слово *wizard*, что вполне обусловлено сказочным жанром произведений.

“*Omniooculars*”, said the *saleswizard* eagerly. “You can replay action... slow everything down... and they flash up a play-by-play breakdown if you need it” [4: 58].

“And here, all the way from Egypt, our referee, acclaimed *Chairwizard* of the International Association of Quidditch, Hassan Mostafa!” [4: 66].

Следующей по продуктивности моделью мы можем назвать модель N + V:

“It’s all to do with bewitching things that are *Muggle-made*, you know, in case they end up back in a Muggle shop or house” [3: 20].

“Maybe”, said Hermione, shrugging, “or it might have *Muggle-repelling* charms on it, like the World Cup stadium” [4: 104].

Стоит отметить, что само слово “Muggle”, являясь семантическим окказионализмом, стало достаточно активным компонентом в процессе последующего окказионального словообразования.

“Nah... presents!” said Seamus, spotting the large pile at the foot of his bed. Ron, Dean, and Neville decided that now they were awake they might as well get down to some *present-opening* too [4: 259].

Следующей по частотности употребления словообразовательной моделью оказалась модель N + Adj:

“It shouldn’t take more than a few weeks”, said Professor McGonagall. “You will have it back if we are sure it is *jinx-free*” [1: 153].

Стоит отметить, что такой высокочастотный для узуального словообразования компонент сложных слов, как “free”, достаточно активен и в процессе окказионального словообразования.

“In September of this year, he hired Alastor «Mad-Eye» Moody, the notoriously *jinx-happy ex-Auror*, to teach Defense Against the Dark Art” [4: 277].

Наряду с продуктивными моделями авторы, хотя и в значительно меньшей степени, пользуются малопродуктивными. В последнем примере окказиональная единица “*ex-Auror*” образована по модели Adj + N, которая является малопродуктивной в разбираемых нами произведениях. Можно выделить также такие малопродуктивные модели, как:

– сложные слова, образованные по модели N + Adv:

“Madam Pomfrey had gone to rescue Ron from Percy’s clutches; she led him over to Harry and the others, gave him a blanket and some *PepperupPotion*, then went to fetch Fleur and her sister” [4: 319];

– сложные слова с компонентами N + N + N:

“All right”, said the Gnat, “halfway up that bush you’ll see a *Rockin-horse-fly*, if you look. It’s made entirely of wood, and gets about by swinging itself from branch to branch” [6: 21];

– уподобления слову: N + and + N:

“Crawling at your feet”, said the Gnat (Alice drew her feet back in some alarm), “you may observe a *Bread-and-Butterfly*. Its wings are thin slices of Bread-and-butter, its body is a crust, and its head is a lump of sugar” [6: 22];

– сложнопроизводные слова, в которых используется два способа словообразования – словосложение и конверсия по модели N + N или Adj + N:

“We’ve won the Cup! We’ve won the Cup!” Tangled together in a *many-armed* hug, the Gryffindor team sank, yelling hoarsely, back to earth [1: 206];

б) окказиональные сложные слова, построенные по окказиональным моделям. Окказиональные композиты отличаются «семантической емкостью», повышенной информативностью и экспрессивностью.

Выделенные нами окказиональные единицы, образованные данным способом, можно разделить на две группы:

– сложные слова, образованные по модели Propername + Adj:

“Yeah, I know”, said Harry, but there was a leaden feeling in his stomach as he looked out of the window at the *Hedwig-free* sky [4: 94];

– сложные слова, один из компонентов которых является в свою очередь фонетическим окказионализмом:

“You’re a *Parselmouth*... You can talk to snakes” [3: 148].

2. Нами также была выделена целая группа слов, образованная таким способом, как сращение. Сращение, также называемое вставочным словообразованием, контаминацией или телескопией, – сравнительно молодой словообразовательный способ. В отличие от других способов словообразовательной единицей здесь является не основа, а ее произвольный фрагмент (иногда совпадающий с основой по объему). Такой фрагмент не существует в языке, а появляется только в момент создания слова, что объясняет и отсутствие единой модели в словослиянии. Сращение – соединение либо усечённого корня одного слова с целым словом, либо соединение двух усечённых корней. Именно для обозначения слов, введённых Льюисом Кэрроллом в книгах

«Алиса в Стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье» и образованных путем сращения, был создан термин «слова-бумажники» (англ. portmanteauword). Принцип образования «слов-бумажников» наглядно иллюстрирует поэма «Бармаглот» Кэрролла. В шестой главе «Алисы в Зазеркалье» разъясняется смысл самого термина:

“You see it's like a portmanteau – there are two meanings packed up into one word” [6: 49].

Обратимся к первому четверостишию данной поэмы, наиболее изобилующему окказиональными словами, а также к объяснению этих слов, которые дает далее герой произведения Кэрролла Шалтай-Болтай:

JABBERWOCKY

Tw'as *brilling*, and the *slithytoves*
Did *gyre* and *gimble* in the *wabe*;
All *mimsy* were the *borogoves*,
And the *momerathsoutgrabe*

«*Brilling*» means four o'clock in the afternoon – the time when you begin broiling things for dinner»; «Well, «*slithy*» means «lithe and slimy». «*Lithe*» is the same as «active»; «Well, «*toves*» are something like badgers – they're something like lizards – and they're something like corkscrews»; «To «*gyre*» is to go round and round like a gyroscope. To «*gimble*» is to make holes like a gilet»; «And «*the wabe*» is the grass-plot round a sun-dial, I suppose?» said Alice, surprised at her own ingenuity»; «Of course it is. It's called «*wabe*», you know, because it goes a long way before it, and a long way behind it – «And a long way beyond it on each side», Alice added»; «Exactly so. Well, then, «*mimsy*» is «flimsy and miserable»; And a «*borogove*» is a thin shabby-looking bird with its feathers sticking out all round – something like a live mop»; «Well, a «*rath*» is a sort of green pig: but «*mome*» I'm not certain about. I think it's short for «from home» – meaning that they'd lost their way, you know»; «Well, «*outgrabe*» is something between bellowing and whistling with a kind of sneeze in the middle: however, you'll hear it done, maybe – down in the wood yonder – and when you've once heard it you'll be quite content» [6: 49–50].

Приведем примеры еще некоторых слов-бумажников.

“It's time-out!” yelled Bagman's voice, “as trained *mediwizards* hurry onto the field to examine Aidan Lynch!” [4: 68] (*mediwizard* = *medic* + *wizard*).

“He hardly heard what Professor McGonagal was telling them about *Animagi*” (*wizards* who could transform at will into animals) [1: 82] (*animagus* = *animal* + *magus*).

Окказиональные единицы, образованные таким способом, являются наиболее необычными и экспрессивными и требуют от читателя определенной креативности мышления для выявления их смысла.

3. Окказиональные слова, образованные путем аффиксальной деривации, делятся также на две группы:

а) первая группа характеризуется сохранением законов внутренней валентности, здесь происходит расширение диапазона сочетаемости аффиксов

и до конца используются словообразовательные возможности модели (слова образованы по стандартным для языка моделям). Так, например, суффикс -like обычно оформляет основы нарицательных существительных:

A hand had closed tight over his upper arm, closed with a *pincer-like* grip [7: 489].

Эта группа слов представлена следующими производными моделями:

1) anti + N/Adj:

“So we had to find a nice deserted moor, and set up as many *anti-Muggle* precautions as possible” [4: 44].

“He was positive that there was nothing wrong with the Firebolt now, but what sort of state would it be in once it had been subjected to all sorts of *anti-jinx* tests?” [1: 154];

2) N + ate:

“They don’t need the car!” said Ron impatiently. “They know how to *Apparate!* You know, just vanish and reappear at home!” [3: 45].

“*Obliviate!*” he said sharply, pointing his wand at Mr. Roberts [4: 48];

3) V + or/er:

“It’s a *Revealer*, I got it in Diagon Alley”, she said [3: 177].

“What was that thing?” – «One of the *Dementors* of Azkaban [1: 64].

“Arnold Peasegood, he’s an *Obliviator* – member of the Accidental Magic Reversal Squad, you know” [4: 53];

4) приставка, указывающая на количество + N:

“The *Triwizard* Tournament was first established some seven hundred years ago as a friendly competition between the three largest European schools of wizardry: Hogwarts, Beauxbatons, and Durmstrang” [4: 118];

5) non/un + N:

“Our long-term aims include changing the law about *nonwand* use, and trying to get an elf into the Department for the Regulation and Control of Magical Creatures, because they’re shockingly underrepresented” [4: 143].

“They gave it me”, Humpty Dumpty continued thoughtfully, as he crossed one knee over the other and clasped his hands round it, ‘they gave it me – for an *un-birthday* present [6: 46].

Среди малопродуктивных моделей мы выделили следующие, как правило, более сложные модели:

1) de + N + ed:

“Hermione left the hospital wing *de-whiskered*, tail-less and furfree at the beginning of February” [3: 176];

2) N + ish + ness:

“It might have been the blatant *wizardishness* of his appearance, but it might, too, have been that even Uncle Vernon could sense that here was a man whom it would be very difficult to bully” [8: 30];

3) un + N + able:

“And to keep foreign wizards from finding it, they’ll have made it *Unplottable*” [4: 104];

4) V + tion:

“...and then the different branches of Arithmetic – Ambition, Distraction, *Uglification*, and Derision”. «I never heard of *Uglification*», Alice ventured to say. “What is it?” [9: 97];

5) N + less:

White-faced and *wandless*, Lockhart approached the opening [3: 228];

6) dis + V:

“He must have *Disapparated*, Severus. We should have left somebody in the room with him. *Whenthisgetsout*” [1: 278].

Стоит отметить, что производные окказиональные слова достаточно активны в плане дальнейшего словообразования и являются основой для других окказиональных единиц. Например: *apparate* – *disapparate*, *oblivate* – *obliviator*, *Dementor* – *anti-Dementor*;

б) при образовании окказионализмов второй группы происходит нарушение законов внутренней валентности, то есть аффиксы вступают в соединение с основами, с которыми им не свойственно обычно соединяться, например:

“The moment the door had closed behindher, Hermione leaned forwards towards Harry with a most *Hermione-ish* look onher face” [8: 417].

Аффиксальный дериват *Hermione-ish* создан по совершенно новой окказиональной модели: имя собственное + суффикс -ish (как правило, суффикс -ish сочетается с основами имен прилагательных и нарицательных существительных). По той же модели построены следующие окказиональные единицы:

“Mrs. Weasley pursed her lips in an almost Aunt *Petunia-ish* way” [7: 137].

“He speaks over two hundred! *Mermish* and *Gobbledegook* and *Troll*” [4: 55].

Среди этих окказионализмов выделяется окказиональная единица *tode-gnome* в следующем примере:

“It’s your own fault you’ve been up all night. You’re going to *de-gnome* the garden for me; they’re getting completely out of hand again” [3: 23].

Здесь были использованы два способа словообразования – аффиксация и конверсия. Существительное *gnome* при помощи конверсии было преобразовано в глагол *tognome*, а далее при помощи суффикса *de-* было создано новое окказиональное слово *tode-gnome*.

Семантика окказиональных аффиксальных дериватов зависит от конкретного аффикса, с помощью которого они созданы, то есть, несмотря на то, что при образовании данных окказиональных единиц были использованы нестандартные словообразовательные модели, значение данных слов достаточно просто выявить, используя контекст и значение конкретного аффикса.

4. Конверсия.

Наиболее продуктивным способом окказионального словообразования в рассмотренных нами произведениях является конверсия, в частности доминируют комплексные адъективированные окказиональные образования, представляющие по своей структуре словосочетания или предложения, употребляемые в качестве атрибутов, соединяемые дефисами и выполняющие синтаксические функции, не реализуемые обычными синтаксическими разверну-

тыми конструкциями. Комплексные адъективированные окказиональные образования являются результирующими взаимодействия словообразовательных процессов словосложения и адъективации. Возможности образования данных конструкций в современном английском языке почти не ограничены, при этом их позиция между артиклем (если он присутствует в предложении в соответствии с правилами грамматики) и опорным существительным, то есть позиция обычного прилагательного, однозначно сигнализирует об их атрибутивной функции. Модифицируя значение определяемого существительного, комплексные адъективированные окказиональные образования обозначают признак, качество или состояние предмета (явления), названного данным существительным. Рассмотрим примеры данных образований.

“When Harry finally left the table, he was laden down with a stack of things out of the crackers, including a pack of nonexplodable, luminous balloons, a *Grow-Your-Own-Warts* kit, and his own new wizard chess set” [2: 204].

“In Gambol and Japes Wizarding Joke Shop, they met Fred, George, and Lee Jordan, who were stocking up on Dr. Filibuster’s Fabulous *Wet-Start-No-Heat* Fireworks, and in a tiny junk shop full of broken wands, lopsided brass scales, and old cloaks covered in potion stains they found Percy, deeply immersed in a small and deeply boring book called *Prefects Who Gained Power*” [3: 38].

“Hermione assumed an *all-for-the-best* expression that made Ron even angrier, and Harry had to endure everyone in the class talking loudly and happily about what they were going to do first, once they got into Hogsmeade” [1: 99].

“Neville and Ron both gave Harry an *it’s-his-problem-not-yours* look, but Harry was much consoled” [7: 169].

“Ron”, said Hermione, in an *I-don’t-think-you’re-being-very-sensitive* sort of voice, “Harry doesn’t want to play Quidditch right now...” [4: 94].

“Moody seemed totally indifferent to his *less-than-warm* welcome” [4: 118].

Hermione gave Ron a *don’t-joke-about-things-like-that* look, and said, “Funny, goblins looking for Mr. Crouch...” [4: 284].

“When the door had shut behind him, Hagrid began to sob into his *dust-bin-lid-sized hands*” [4: 288].

Несмотря на то что данные комплексные адъективированные окказиональные образования состоят из достаточно большого числа компонентов, их значение определить достаточно просто, даже исходя из контекста предложения.

В текстах произведений нам встретились также сложные субстантивированные окказиональные образования, которые различаются по степени сложности:

1) от низшего уровня, представленного простейшими типами трехосновных образований;

2) до высшего уровня, представленного многокомпонентными окказиональными образованиями, которые могут быть почти неограниченной длины. Конституентами данных окказиональных образований выступают существующие единицы языка, формируя в сложных словообразовательных конструкциях новые смысловые значения, передающие определенные си-

туации или события. Возникновение сложных субстантивированных окказиональных образований связано с ситуацией общения, структурными особенностями языка и его словообразовательными моделями, реализация их значения возможна преимущественно на уровне конкретных лексических связей с другими словами, так как данные окказиональные номинации не являются готовыми воспроизводимыми единицами.

“*He-Who-Must-Not-Be-Named* did great things – terrible, yes, but great” [2: 85].

“...Muggle neighbors heard bangs and shouting, so they went and called those *what-d’you-call-’ems – please-men*. Arthur, you’ve got to get over there” [4: 99].

Проанализировав произведения Л. Кэрролла и Дж. Роулинг, мы сделали вывод, что конверсионные окказиональные образования глагольного характера менее активно создаются этими авторами. Конверсионные окказиональные образования глагольного характера, как правило, выражают несогласие с собеседником, неодобрение, возмущение, иронию. Синтаксически и семантически такие образования воспринимаются читателем как единый член предложения, выполняющий функцию сказуемого. Типичными синтаксическими конструкциями, содержащими конверсионные окказиональные образования глагольного характера, являются повествовательные, побудительные, отрицательные или вопросительные предложения.

The crowd *ooohed* and *aaaaahed*, as though at a fireworks display [4: 85].

“Then he *magicked* you onto a stretcher”, said Ron. “And walked up to school with you floating on it. Everyone thought you were...” [1: 120].

“*Un-dish-cover* the fish, or *dishcover* the riddle?” [6: 78].

Если первые два примера достаточно просты, и окказиональные образования реализуют свое значение в рамках отдельных предложений, то последний пример значительно отличается в этом отношении. Чтобы выяснить значение окказиональных слов «*un-dish-cover*» и «*dishcover*» читателю необходимо прочесть стихотворение целиком, то есть для реализации значения данных окказиональных единиц необходим контекст всего текста, а не только отдельного предложения. Стоит также отметить что окказионализм “*un-dish-cover*” образован не только путем вербализации, но и последующей аффиксации, то есть более сложным способом, чем остальные примеры.

В анализируемых произведениях нами были выделены также окказиональные единицы, образованные путем субстантивации, а именно субстантивированные прилагательные.

“I didn’t know how to tell you. It’s *adifficult*” [2: 67].

В окказиональном словообразовании существует несколько показателей перехода слова из другого лексико-грамматического разряда в класс имен существительных. Во-первых, окказиональное субстантивированное слово в английском языке занимает синтаксическую позицию в предложении и выполняет синтаксическую функцию, свойственную имени существительному. Во-вторых, классовую принадлежность слова определяет значение контекста, также признаком принадлежности слова к классу существительных является реальное смысловое содержание самих субстантивированных

образований, говорящее о семантическом переосмыслении слова. Синтаксическая же функция является следствием этого переосмысления и необходимым структурным условием его реализации. Если обратиться к приведенным выше примерам, то в первом случае признаком перехода слова “difficult” в класс имен существительных является неопределенный артикль, стоящий перед ним, а во втором случае со словом “Unspeakables” – множественное число данного субстантивированного прилагательного.

Таким образом, лексические окказионализмы являются наиболее многочисленной группой окказиональных единиц в проанализированных нами произведениях, способы их образования также достаточно разнообразны и продуктивны.

Примечания

1. Rowling J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. Bloomsbury, 2000. 320 с.
2. Rowling J. K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. First American edition, 1998. 327 с.
3. Rowling J. K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. Arthur A. Levine Books, 1999. 352 с.
4. Rowling J. K. Harry Potter and the Goblet of Fire. Bloomsbury, 2000. 640 с.
5. Rowling J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows. Arthur A. Levine Books, 2007. 784 с.
6. Carroll L. Through the Looking-glass and What Alice Found There. Collector's Library, 2006. 240 с.
7. Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. Arthur A. Levine Books, 2003. 870 с.
8. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. Bloomsbury, 2006. 768 с.
9. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. Collector's Library, 2004. 288 с.

О. С. Сокирская
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт» (г. Киев)

Просодическая организация английских высказываний отказа, актуализованных на среднем уровне эмоционально-прагматического потенциала

В статье изложены результаты исследования особенностей функционирования просодических средств актуализации английских высказываний отказа со средним уровнем эмоционально-прагматического потенциала. На основе аудитивного анализа описаны их типичные интонационные модели, реализуемые в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: аудитивный анализ, высказывания отказа, просодические средства, английская диалогическая речь, уровень эмоционально-прагматического потенциала, социокультурный статус говорящего.

Результаты исследований представителей отечественной экспериментально-фонетической школы А. А. Калиты (см., напр., [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9;

10 и др.]) убедительно свидетельствуют о том, что ведущим фактором, влияющим на просодическое оформление английской диалогической речи, является энергетическое взаимодействие эмоций и прагматики в психической сфере говорящего.

В работах [11; 2], направленных на научное познание этого явления, были изложены основные положения функционально-энергетического подхода к изучению особенностей просодической организации эмоциональных высказываний и предложено дифференцировать речевое пространство на низкий, средний и высокий уровни эмоционально-прагматического потенциала их актуализации. При этом А. А. Калитой и Л. И. Тараненко был теоретически обоснован [12: 476–484] и практически апробирован [13: 186–191] безразмерный количественный критерий определения уровня актуализации эмоционально-прагматического потенциала высказывания. На основе обобщенных таким образом энергетических характеристик перед исследователями открывается принципиально новая возможность углубленной классификации эмоциональных высказываний внутри каждого из их известных видов или классов.

Поэтому целью нашей работы и явилось экспериментальное установление закономерностей просодического оформления англоязычных высказываний отказа, актуализированных на среднем уровне эмоционально-прагматического потенциала говорящими разных социокультурных статусов.

Для этого нами было проанализировано 150 англоязычных высказываний отказа, актуализированных в контексте произведений английской художественной литературы и квалифицированных по известному [12: 477–478] критерию Калиты – Тараненко как высказывания со средним уровнем эмоционально-прагматического потенциала. Для организации рациональной структуры описания результатов исследования экспериментальный массив высказываний был систематизирован в соответствии с обоснованными и обобщенными нами [14: 214–222] четыремя классами причин отказа: «не хочу», «могу, но не хочу», «хочу, но не могу», «не могу».

В процессе выполнения аудитивного анализа вариативность просодической организации высказываний отказа соотносилась нами с ситуацией общения (формальная или неформальная), социокультурным статусом говорящего (высокий, средний, низкий), отношением социального статуса говорящего к статусу слушателя (высший, равный, низкий) и характером выражения отказа (эксплицитный или имплицитный).

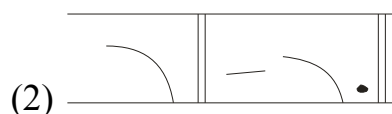
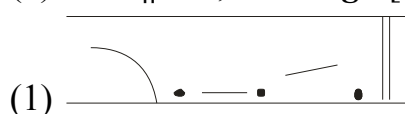
Результаты аудитивного анализа исследуемых высказываний показали, что высказываниям отказа, отнесенным к определенному классу указанных выше причин, присущи специфические закономерности просодического оформления. Так, типичную интонационную организацию высказываний отказа по причине «не могу» можно иллюстрировать следующим примером.

“Thank you, Mrs. Jefferson. Now I'm going to ask you if you've any idea who could have done this thing?”

She said immediately, (1) “No idea whatever”. ||

He pressed her. “The girl never said anything? Nothing about jealousy? About some man she was afraid of? Or intimate with?”

(2) “*No.*|| *No, nothing*” [15: 20].



Здесь отображен официальный разговор, во время которого констебль задает миссис Джефферсон вопрос относительно обстоятельств одного убийства, однако она не может дать конкретный ответ, поскольку не владеет информацией. Отказ охватывает две реплики, которые в силу однонаправленного взаимодействия лексико-грамматических и просодических средств носят категорический характер. На лексическом уровне категоричность отказа передается употреблением типичной для отказа лексической единицы *No*: в первом случае в функции определения (*No idea*), во втором – в качестве частицы (в обеих интоногруппах), усиленной отрицательным местоимением *nothing* во второй интоногруппе. На грамматическом уровне категоричность отказа усиливает эллиптическая структура обеих реплик.

Очевидно, что просодические средства выполняют по отношению к лексико-грамматическим усиливающую функцию, подчеркивающую однозначность выражения четкого отрицательного ответа. Реализация указанной функции интонации достигается, как это видно из интонограммы, средне-повышенным тональным уровнем начала обеих реплик, а именно актуализацией средне-повышенных нисходящих ядерных тонов, реализованных со средней скоростью изменения направления их движения (на первом слове *No*), и завершением обеих реплик средне-пониженным нисходящим терминальным тоном с увеличенной скоростью его реализации на словах *whatever* и *nothing*. При этом контраст конфигураций нисходящего тона на словах

whatever (восходящее движение тона на ядерном слогиносителе и

низкий ровный тон на затакте) и *nothing* (нисходящий тон на ядерном слогиносителе и низкий ровный – на затакте) выделяет последнюю интоногруппу отказа как характеризующуюся высокой по сравнению с первой степенью категоричности и завершенности.

Об определенной сдержанности и контролируемости говорящего свидетельствует также и зафиксированное аудиторами эмоциональное напряжение в речи миссис Джефферсон. На просодическом уровне это проявляется в специфическом просодическом оформлении первой реплики (1) отказа, а именно: сочетание в рамках одной интоногруппы двух кинетических тонов (*No idea whatever*), контрастирующих по тональному уровню их начала; выделение определения *No* ядерным тоном, которое далее подкрепляется средне-пониженным нисходящим тоном на *ever*. При этом правильный регулярный ритм речи, достигаемый за счет примерно одинаковой проминантности ударных слогов реплики, а также умеренные темп и громкость позво-

ляют квалифицировать отказ, выраженный в этой реплике, как категорический, но еще не завершённый окончательно.

Некоторое повышение громкости произнесения отказа во второй реплике на терминальном тоне первой интонограммы (¹No), ускорение темпа на восходящем такте (¹No) и повышение скорости изменения движения терминального тона во второй интонограмме (*nothing*) свидетельствуют о желании миссис Джефферсон скорее завершить разговор с констеблем. Как было отмечено выше, именно контраст форм нисходящих терминальных тонов первой и второй реплик, модификации изменения скорости их движения и разделение второй реплики на короткие интонограммы при общем волнообразном мелодическом контуре в обеих сопоставляемых репликах придают последней более категорическое и завершённое звучание.

Вместе с тем наличие паузы между двумя интонограммами во второй реплике и эмоциональное удлинение сонанта /v/ в слове ¹No /vvv≅Y/, произнесенное после паузы, можно рассматривать как колебание миссис Джефферсон, ее неуверенность, а следовательно, и нежелание сотрудничать с констеблем, что передается также резким средне-пониженным нисходящим тоном на слове *nothing* и ускорением темпа на этом участке интонационного контура за счет увеличенной скорости изменения направления движения нисходящего тона. Пожалуй, приведенное взаимодействие интонационных параметров свидетельствует, с одной стороны, о сдержанности миссис Джефферсон, с другой – о ее скрытом эмоциональном возбуждении, поскольку создается впечатление, что она обладает определенной информацией относительно убийства. Это позволяет квалифицировать ее отказ как имеющий средний уровень эмоционально-прагматического потенциала. Описанные просодические характеристики выражения эксплицитно категорического отказа дополняются четким, решительным тембром речи миссис Джефферсон.

Проанализированный нами массив экспериментальных высказываний дает основания констатировать, что отказ, отнесенный к классу «не могу», актуализируемый в официальной ситуации, имеет подобное рассмотренному примеру лексико-грамматическое наполнение и просодическое оформление, варьирующее в зависимости от контекста и причины отказа в пределах этого класса высказываний.

Типичные признаки интонационного оформления высказывания отказа, отнесенного к классу «хочу, но не могу», целесообразно продемонстрировать с помощью следующего примера.


Dumbledore nodded glumly.

“It's-it's true?” faltered Professor McGonagall. “After all he's done... all the people he's killed... he couldn't kill a little boy? It's just astounding... of all the things to stop him... but how in the name of heaven did Harry survive?”

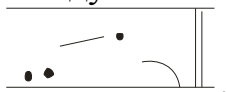
“We can only guess”, said Dumbledore. “We may never know” [16: 15].



В рассматриваемом фрагменте отказ, относящийся к классу причин «хочу, но не могу», реализуется говорящим высокого социокультурного статуса в неформальной ситуации общения. Из контекста примера очевидно, что профессор Дамблдор хотел бы дать ответ на вопрос, но не может, поскольку не владеет информацией. Причина отказа передается взаимодействием лексических и просодических средств. Так, сомнения и неуверенность говорящего воспринимаются, в первую очередь, за счет приглушенной и дрожащей тембральной окраски его голоса. На просодическом уровне это отражено расширенным положительным тональным интервалом внутри первой интонационной группы на участке «предтакт – ядро», т. е. между тональными уровнями начала интонационной группы и начала терминального

тона на слове *guess*  на фоне умеренного темпа и несколько повышенной на этом слове громкости. Слово *guess* приобретает проминантность именно благодаря повышенной громкости и средней скорости изменения направления движения высокого нисходящего тона, реализованного в полном регистре без учета нижней низкой зоны. Подобная реализация высокого нисходящего тона (т. е. его «зависание») толковалась аудитором как неуверенность профессора Дамблдора и его удивление как реакция на информацию, прозвучавшую в риторическом вопросе профессора МакГонагелл, и, собственно, на его целесообразность. Высокое начало нисходящего тона расширяет тональный диапазон этой интоногруппы, что свидетельствует об определенной взволнованности говорящего, поскольку он не может, к сожалению, дать обоснованного ответа на вопрос, что подкрепляется на лексическом уровне лексемой *guess*.

Во второй интонационной группе реплики профессора Дамблдора *We may never know* говорящий усиливает весомость отказа и подчеркивает свое сомнение, выделяя наречие *never* полным фразовым ударением, что также интенсифицируется расширенным положительным тональным интервалом между словами *may* и *never* и расширенным негативным между *never* и *know*



Мелодический контур всей реплики рассматриваемого отказа имеет волнообразное движение, благодаря чему на фоне умеренного темпа и модификаций громкости высказывание воспринимается как спокойное и взвешенное. Вместе с тем уровень эмоционально-прагматического потенциала постепенно нарастает от низкого до среднего за счет контраста тональных уровней нисходящих тонов в рассматриваемых интоногруппах (высокий нисходящий тон в первой интоногруппе контрастирует с низким нисходящим – во второй интоногруппе отказа), чередования положительных и отрицательных расширенных тональных интервалов в процессе выражения размышлений говорящего, его неуверенности, чувств полного разочарования и сочувствия, что также усиливается контрастом громкости: повышенной в

первой интоногруппе и пониженной – во второй, реализуя таким образом причину отказа – хотел бы ответить, но не может.

Следующий пример иллюстрирует типичную интонационную организацию высказываний отказа класса «не хочу» со средним уровнем эмоционально-прагматического потенциала, актуализированных говорящими среднего социокультурного статуса в неформальной коммуникативной ситуации.

“At this festive season of the year, Mr Scrooge,” said the gentleman, taking up a pen, it is more than usually desirable that we should make some slight provision for the Poor and destitute, who suffer greatly at the present time. Many thousands are in want of common necessaries; hundreds of thousands are in want of common comforts, sir”.

(1) *“¹Are there ^{no} ¹prisons?”* asked Scrooge.

“Plenty of prisons,” said the gentleman, laying down the pen again.

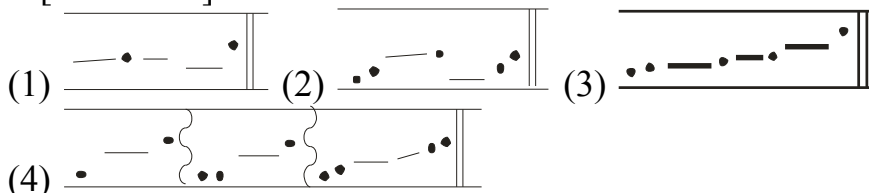
(2) *“And the ¹Union ¹workhouses.”* demanded Scrooge. (3) *“¹Are they ¹still in ¹operation?”*

“They are. Still,” returned the gentleman, *“I wish I could say they were not.”*

(4) *“The ¹Treadmill ⇒ and the ¹Poor Law ⇒ are in ¹full ¹vigour, ¹then?”* said Scrooge.

“Both very busy, sir.”

(5) *“Oh, I was afraid, from what you said at first, that something had occurred to stop them in their useful course,”* said Scrooge. (6) *“I’m very glad to hear it”* [17: 62–63].



Как видно из контекста, Скрудж из-за своей жадности отказывается давать деньги на благотворительность. Подчеркивая, что существуют специальные учреждения, которые должны помогать бедным, он выражает имплицитный отказ пожертвовать средства.

Отказ состоит из четырех контаминированных в тексте диалога реплик: первые три реплики по форме являются риторическими вопросами, за счет которых и реализуется имплицитный отказ, четвертая реплика, имея структуру повествовательного предложения, фактически также является риторическим вопросом, на который Скрудж не ожидает никакого ответа.

Первое высказывание (*“¹Are there ^{no} ¹prisons?”*) завершается восходящим средне-пониженным тоном, характерным для общих вопросительных предложений. Вместе с тем зафиксировано наличие расширенного положительного тонального интервала в пределах терминального тона на слове *prisons* (между ядерным слононосителем и затактом). Именно такая обособленность затакта от ядра в сочетании с насмешливым тембром, умеренными темпом и громкостью и придает этой реплике саркастическое звучание, выражающее притворное удивление Скруджа, его намек на необязательность

ответа собеседника на этот вопрос. При этом средний тональный диапазон всей реплики и восходяще-нисходяще-восходящий мелодический контур в сравнительно короткой интоногруппе свидетельствуют о сдержанности, умеренности и одновременно насмешливости Скруджа в озвученном им отрицательном решении относительно участия в этой благотворительной акции, поскольку есть учреждения, которые отвечают за поддержку бедных.

Следующая реплика, хотя и имеет форму повествовательного эллиптического предложения, является своеобразным продолжением предыдущего саркастического риторического вопроса и поэтому завершается средним восходящим терминальным тоном на слове *workhouses*, интервал между ядром и затактом которого незначителен. Это создает впечатление «зависания» затакта, что, в свою очередь, можно квалифицировать как отсутствие заинтересованности Скруджа в ответе собеседника и его рассуждения о других, более убедительных доказательствах в свою пользу с целью уклонения от осуществления пожертвования.

Расширенный негативный тональный интервал на участке «такт – ядерный слогоноситель» (*Union workhouses*) и восходяще-нисходяще-восходящий мелодический контур рассматриваемой интоногруппы сигнализируют о постепенном нарастании эмоционального возбуждения Скруджа. Такое эмоциональное состояние говорящего подтверждается средним тональным уровнем начала и завершения высказывания, а также его средним тональным диапазоном. При этом он полностью контролирует свои эмоции, о чем свидетельствует его сдержанность, которая на просодическом уровне выражена средними показателями мелодического компонента, умеренными темпом и громкостью.

Нарастание эмоций в третьей интоногруппе *Are they still in operation?* передается восходящим мелодическим контуром со средне-пониженным тональным уровнем начала и высоким уровнем завершения высказывания, а также расширенным тональным диапазоном. Вместе с тем регулярный ритм и умеренные темп и громкость позволяют воспринимать эту реплику Скруджа как вполне эмоционально контролируемую. Благодаря тембральной окраске голоса говорящего, квалифицирующегося как четкий, без растягивания, но натянутый, раздражительный, с нотками иронии, высказывание приобретает саркастический оттенок.

Четвертая реплика отказа (*The Treadmill ⇒ and the Poor Law ⇒ are in full vigour, then?*) состоит из трех интоногрупп, объединенных перцептивными паузами. На стыках интоногрупп зафиксированы расширенные негативные тональные интервалы, производящие впечатление прерывистости речи, которые в сочетании с восходящими терминальными тонами, реализованными в разных регистрах, контрастом тональных уровней начала интонационных групп и их завершения при умеренных громкости и темпе свидетельствуют о повышении эмоционального напряжения Скруджа, пытающегося доказать свое мнение слушателю до конца и убедить его в нецелесообразном, на его взгляд, пожертвовании денег для бедных, когда есть занимающиеся этим специальные службы.

Все реплики отказа произносятся как перечисление с присущим им классическим оформлением восходящим тоном в завершении каждой интоногруппы, считающимся менее эмоциональным, чем нисходящий тон. Вместе с тем мелкое членение реплик на интоногруппы, на стыке которых зафиксированы средние или расширенные тональные интервалы, является причиной актуализации значительного количества усеченных шкал, свидетельствующих о нарастании эмоционального возбуждения говорящего.

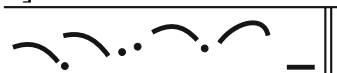
Характерную интонационную организацию высказывания отказа, отнесенного к классу «могу, но не хочу», иллюстрирует пример, передающий разговор двух старых знакомых, которые случайно встретились у отеля «Бертрам».

Striding across the lounge towards the elevator, she passed quite close to Lady Selina and Miss Marple, and she nodded to the former.

*“Hello, Lady Selina. Haven't seen you since Crufts. **How are the borzois?**”*

*“**≧What on ⊂earth are you ⊂doing ^here, Bess?**”*

“Just staying here. I've just driven up from Land's End. Four hours and three quarters. Not bad” [18: 9].



В данном случае разговор протекает в неформальной ситуации, когда одна из подруг, Бес, вежливо интересуется, как поживают собаки ее подружки, Селины. Однако Селина игнорирует вопросы Бес, поскольку она искренне удивлена, встретившись с Бес в отеле «Бертрам», что передается на просодическом уровне высоким восходяще-нисходящим тоном в завершении высказывания, которому предшествует восходящая скольльзящая шкала. Такое сочетание движения тона в мелодическом контуре этой реплики квалифицировалось как искреннее удивление Селины, которая не ожидала встретиться здесь с Бес. Вместе с тем Селина не дает ответа на вопрос Бес, что можно рассматривать как одну из тактик имплицитного отказа.

Уровень эмоционально-прагматического потенциала высказывания квалифицируется как средний с его постепенным повышением до высокого, так как говорящий выражает свое искреннее удивление. Это подтверждается следующими просодическими параметрами: восходящей скольльзящей шкалой, с помощью которой возрастает значимость каждого последующего слова, наличием негативного тонального интервала между словами *here* и *Bess*, средне-пониженным тональным уровнем начала и низким уровнем в завершении высказывания, реализацией восходяще-нисходящего движения на ядерном слононосителе (*here*), стаккатообразным ритмом, постепенным расширением тонального диапазона от суженного до широкого. При этом характерным признаком повышенного уровня эмоциональности речи является произнесение слов с придыханием, независимо от позитивности/негативности эмоций, как это зарегистрировано на первом слове анализируемого высказывания *What*. Кроме того, рост эмоционального возбуждения Селины передается замедлением темпа и постепенным повышением громкости от пониженной до повышенной.

Тембральную окраску голоса Селины можно характеризовать как замедленную, с растяжением и приглушением в начале высказывания, меняющуюся на плавную и глубокую, ровную и приветливую, что свидетельствует об искренности выраженного чувства удивления.

Обобщение результатов аудитивного анализа участия просодических средств в выражении отказа показало, что выявленные закономерности их взаимодействия являются типичными для рассмотренных классов причин отказа, а их вариативность обусловлена соответствующими изменениями эмоционального состояния говорящего и его принадлежностью к определенному социокультурному слою общества. Установлено также, что средние показатели интонационных параметров или их модификации в пределах средней зоны можно считать маркерами актуализации высказывания отказа на среднем уровне его эмоционально-прагматического потенциала.

Примечания

1. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання: монографія. К.: Вид. центр КДЛУ, 2001. 351 с.
2. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. 320 с.
3. Валігура О. Р. Лінгвокогнітивні і комунікативні основи фонетичної інтерференції (експериментально-фонетичне дослідження англійського мовлення українців): автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04; 10.02.15 / Київський національний лінгвістичний університет. К., 2010. 32 с.
4. Янчева Т. В. Просодія висловлювань-захоплень в англійському мовленні (Експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. К., 1997. 246 с.
5. Іванова С. В. Просодичні засоби реалізації семантики здивування в англійському діалогічному мовленні (Експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. К., 1997. 186 с.
6. Федорів Я. Р. Соціокультурні аспекти просодичної організації висловлювань-невдоволень (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2000. 248 с.
7. Тараненко Л. І. Просодична зв'язність англійської прозової байки: монографія. К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2008. 204 с.
8. Красовська І. В. Лінгвокогнітивні особливості просодичного оформлення англійських висловлень на позначення позитивних емоцій (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський національний лінгвістичний університет. К., 2009. 20 с.
9. Деркач Н. В. Просодична організація англійського прислів'я: соціопрагматичний аспект (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський національний лінгвістичний університет. К., 2010. 20 с.
10. Шнуровська Л. В. Соціокультурні особливості просодичної інтерференції в усному англомовному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2010. 243 с.
11. Калита А. А., Клименюк А. В. Функционально-энергетический подход: механизм актуализации эмоционально-прагматического потенциала высказывания // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Харків: Константа, 2004. № 635. С. 70–74.
12. Калита А. А., Тараненко Л. И. Критерий уровня актуализации эмоционально-прагматического потенциала высказывания // Наукові записки. Вип. 105 (1). Сер.:

Філологічні науки (мовознавство): в 2 ч. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 476–484.

13. Калита А. А., Тараненко Л. И. Перцептивна та інструментальна оцінки емоційно-прагматичного потенціалу висловлень // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Сер.: Філологічні науки: Мовознавство. 2012. № 24 (249). С. 186–191.

14. Сокирська О. С. Статус, ознаки та особливості функціонування висловлювань відмови в англійському діалогічному мовленні // Мова і культура: науковий журнал. К.: Вид. дім Дмитра Бураго, 2012. Вип. 15. Т. VII (161). С. 214–222.

15. Christie A. *The Body in the Library: A Miss Marple Mystery*. N. Y.: HarperCollins Publishers, 2011. 224 p.

16. Rowling J. K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. L.: Bloomsbury, 1997. 223 p.

17. Dickens Ch. *A Christmas Carol* // *Best Ghost Stories*. Ware: Wordsworth Classics, 1997. P. 58–123.

18. Christie A. *At Bertram's Hotel*. URL: http://techjost.com/wp-content/uploads/2012/03/Agatha_Christie_-_At_Betrans_Hotel.pdf

М. А. Шелудякова
Центральный институт управления и экономики
туристского бизнеса – филиал РМАТ (г. Сергиев Посад)

О результатах диахронического анализа некоторых английских слов, относящихся к лексической теме «Погода»

В статье представлены результаты комплексного эволютивного анализа некоторых английских лексем, относящихся к лексической теме «Погода». В процессе исследования были выделены группы слов, появившихся в английском языке в различные периоды его развития, и определена специфика их происхождения.

Ключевые слова: лексема, лексическая единица, диахронический анализ, древнеанглийский период, среднеанглийский период, этимология.

В свое время американский писатель-сатирик и карикатурист Кин Хаббард заметил: “Don’t knock the weather: nine-tenths of the people couldn’t start a conversation if it didn’t change once in a while” («Не обижайтесь на погоду: девять из десяти людей не смогли бы начать разговор, если бы погода периодически не менялась»). В популярном учебнике “New Matrix Intermediate” в одном из текстов раздела, посвященного культурным особенностям англоязычных стран, автор дает совет, суть которого сводится к выбору тем непринужденной беседы с малознакомым человеком. Наиболее часто избранным объектом так называемого “small talk” (“разговора ни о чем”) как раз является погода: “Talking about the weather is usually safe. You can say things like *It looks like rain* or *It’s warm today, isn’t it?* English weather is so variable you’ll always find something to say”. Нельзя не признать, что лек-

сическая тема «Погода» присутствует практически во всех учебных пособиях не только английского, но и, пожалуй, любого иностранного языка.

Как правило, изучая новое иноязычное слово, мы редко интересуемся его историей – когда, каким образом оно появилось в языке, было ли оно заимствовано из другого языка или является исконным. Но многолетние и многочисленные исследования в области сравнительно-исторического, типологического и сопоставительного языкознания позволили сделать вывод, что рассмотрение объекта любой области человеческого знания на современном этапе его развития тесным образом связано с изучением истории формирования этого объекта. Еще в начале XX в. крупнейший ученый Ф. де Соссюр выдвинул тезис о том, что «в каждый момент речевая деятельность предполагает и установившуюся систему, и эволюцию; в любую минуту язык есть живая деятельность и продукт прошлого» [1].

В связи со всем вышесказанным нами была предпринята попытка выявить эволютивные особенности наиболее часто встречаемых лексических единиц темы «Погода» в английском языке. Настоящее исследование является комплексным и тесным образом связано с результатами диахронического, исторического и этимологического анализа. Установлено, что диахроническое исследование лексем «позволяет на относительно коротких промежутках времени проследить тенденции развития языка, его использование в литературных произведениях и формы вхождения языка в культурную сферу общества» [2]. В свою очередь изучение этимологии слов позволяет определить происхождение лексических единиц как со стороны формальной, так и со стороны значения. Но «знание одной только этимологии почти ничего еще не объясняет в их [слов. – М. Ш.] истории. Нужна подлинная история этих слов не только в системе разных языков, но и в культуре народов – носителей языка» [3].

Проведенный нами диахронический анализ некоторых английских лексических единиц темы «Погода» показал, что большая часть слов, относящихся к избранной тематике, является исконными или своеязычными, «издавна существовавшими или образованными в данном языке» [4].

В истории английского языка принято выделять следующие исторические периоды: древнеанглийский (середина V – начало XI в.), среднеанглийский (начало XI – конец XV в.), новоанглийский (XVI–XVII вв.) и современный английский (с XVIII в.).

Нами было выявлено, что к лексическим единицам древнеанглийского происхождения относятся такие слова, как *rain* (825), *snow* (825), *hail* (825), *wind* (897), *mist* (1000), *frost* (1000) в значении «иней».

Несмотря на возможность определения среднего времени появления слов с использованием Оксфордского словаря английского языка, где указывается дата фиксации слов в первичных текстах, установить относительно точное время появления данных лексических единиц с большой определенностью вряд ли возможно. Предположительно, вышеуказанные лексические единицы существовали еще в общегерманском праязыке, являющемся языком-основой для всех германских языков. Ср.:

Snow (англ.) – *Schnee* (нем.) – *Sneeuw* (голл.) – *Snö* (шведск.) – *Sne* (датск.) – *Sne* (норв.);

Rain (англ.) – *Regen* (нем.) – *Regen* (голл.) – *Regn* (шведск.) – *Regn* (датск.) – *Regn* (норв.);

Mist (англ.) – *Mist* (голл.) – *Mist* (норв.) – *Mist* (шведск.);

Hail (англ.) – *Hagel* (нем.) – *Hagel* (голл.) – *Hagel* (шведск.) – *Hagl* (датск.) – *Hagl* (норв.).

А лексема *wind*, возможно, существовала еще в праиндоевропейском языке, сравним: *Wind* (англ.) – *Wind* (нем.) – *Viento* (исп.) – *Wind* (голл.) – *Vind* (шведск.) – *Vind* (датск.) – *Vent* (фр.) – *Vento* (итал.) – *Vind* (норв.) – *Vento* (порт.).

Отметим, что, согласно установленным в английском языке правилам чтения, произношение рассматриваемого слова должно было бы быть следующим – [waɪnd], по аналогии с *behind* [bi'haɪnd], *find* [faɪnd], *mind* [maɪnd] и т. д. В некоторых диалектах и в поэтической речи слово *wind* имеет именно такую фонетическую транскрипцию. В XVIII в. в речи культурных людей и лишь иногда в поэзии (из-за «тонкости» звука и небольшого количества подходящих рифмующихся слов) употребительным стало современное произношение слова: [wɪnd]. Вероятно, изменение в произношении гласной [aɪ] → [ɪ] связано с влиянием производных слов (*windmill*, *windy*), где краткость звука [ɪ] вполне объяснима (ударная гласная буква *i* отделена от последующей гласной (*i*, *u*) двумя или тремя согласными (*ndm*, *nd*)).

В среднеанглийский и новоанглийский периоды появились следующие лексические единицы: *cloud* (1300), *fog* (1544), *drizzle* (1554), *gust* (1588), *breeze* (1626).

Специфичность слова *cloud* заключается в том, что в Большом Оксфордском словаре английского языка оно датируется 893 годом (“*clūd*”) и имеет следующее определение: “a mass of rock; a hill”, в начале среднеанглийского периода – “*clūd*”, а позже, в результате введенного французскими писцами изменения написания *ū* – “*cloud*”. В среднеанглийский период слово *cloud* употреблялось также и в значении современной лексической единицы *clod* – “a consolidate mass of earth or clay”. Впервые слово в данном значении зафиксировано в письменных текстах в 1310 г. Можно предположить, что в устной речи оно употреблялось и в древнеанглийский период. В конце XIII в. (1290 г.) лексема приобретает новое значение, сохранившееся в современном языке и соответствующее понятию «облако»: “a visible mass of condensed watery vapour floating in the air at some considerable height above the general surface of the ground”. Но первоначальное значение было следующим: “mass formed by agglomeration, cumulus”. Иначе говоря, слово *cloud*, очевидно, было синонимично латинской лексеме *cumulus*, которая в то время имела отличное от современного значение – «куча, груда», причем *cloud* – «масса, образованная в результате скопления, куча, груда в небе».

Таким образом, в английском языке к концу XIII в. существовало многозначное слово “*cloud*”, причем появление третьего значения основано, ско-

рее всего, на внешнем сходстве: “a mass of rock”, “a mass of earth or clay” → “a mass in the sky”. В Оксфордском словаре первые два значения (“a mass of rock; a hill” и “a consolidate mass of earth or clay”) отнесены к устаревшим, что позволяет сделать вывод о том, что данные значения, послужив основой для появления нового, уступили свое место третьему.

Лексема *fog* – вероятный результат регрессивной деривации: *fog* (*fogge* (1544 г.)) ← *foggy*.

До XVI в. слово *drizzle* не было зарегистрировано в английском языке. Тем не менее существует связь с редким в употреблении среднеанглийским “*drese*” и более ранним древнеанглийским “*dréosan*” (в значении “to fall” – «падать»). Отчасти именно этим фактом объясняется появление существительного *drizzle* в результате конверсии (*to drizzle* → *drizzle*).

Лексическая единица ***gust*** первоначально употреблялась в морской терминологии и в некоторых диалектах. В начале XVII в. (1610 г.) слово становится многозначным: первое значение – «неожиданный, резкий порыв ветра» (1588), второе значение – «хлынувший дождь».

В первоначальном значении «северный или северо-восточный ветер» (1565–1589 гг.) лексическую единицу *breeze* (“*brize*”, “*breeze*”) следует рассматривать как лексему иноязычного происхождения. Установить язык-источник заимствования с определенностью вряд ли возможно: либо слово было заимствовано в XVI в. из испанского языка (*briza*, современный вариант *brisa*) в значении «северо-восточный ветер»; либо из итальянского (*brezza* – «холодный ветер с туманом»); либо из миланского диалекта итальянского языка (*brisa* – «холодный северный ветер»). Ученые полагают, что английское слово *brize* = *bize* по происхождению – вариант *bise* («северо-восточный ветер»). В начале XVII в. (1614 г.) слово становится единицей английской морской терминологии, но в значении «свежий ветер, дующий с моря». Дальнейшее расширение значения происходит в 1626 г. в английском языке: «легкий, слабый ветер».

В XVIII–XX вв. в английском языке было зафиксировано появление следующих слов: *squall* (1719), *blizzard* (1859), *sprinkle* (1888).

Происхождение слова *squall* связано с явлением метафорического переноса значения, сравним: *squall* – “a discordant or violent scream” («воплъ, громкий пронзительный крик; визг») и более поздняя лексема морской терминологии *squall* – “a sudden and violent gust, a blast or short sharp storm of wind” («резкое усиление ветра в течение короткого времени»).

Современное слово *blizzard* – либо возможный результат ономотопеи (звукоподражания), либо слово-гибрид, сравним: “*blow*”, “*blast*”, “*bluster*”, “*blesser*”, “*blister*”. Предположительно первое появление лексемы связано с газетными публикациями о суровых зимах в Америке (1860, 1870 и 1880–1881 гг.).

Слово *sprinkle* появилось в английском языке посредством конверсии (перехода из одной части речи в другую) – *to sprinkle* → *sprinkle*.

Диахронический анализ английских сложных лексем показал, что, если древнеанглийский, среднеанглийский и новоанглийский периоды представ-

лены единичными примерами словосложения: *raindrop* (1000), *hoarfrost* (1290), *whirlwind* (1340), *thundercloud* (1697), то начиная с XVIII в. количество сложных слов значительно увеличивается: *snowflake* (1734), *snowfall* (1821), *rainfall* (1848–1858) и ряд других.

Согласно результатам диахронического анализа словосочетаний, большая часть английских двухсловных лексем датируется концом XVII – концом XIX в.: *hail storm* (1697), *sea breeze* (1697), *frost fog* (1813), *ice fog* (1856), *ice needle* (1873).

Таким образом, в процессе комплексного диахронического, частично этимологического и исторического аспектов исследования некоторых слов лексической темы «Погода» были получены следующие результаты.

1. Большинство лексем, составляющих основу лексической темы, древнеанглийского происхождения, многие из них существовали еще в общегерманском праязыке. Это является неоспоримым доказательством определения метеорологической лексики не только в английской языковой системе, но и в других языках как одного из древнейших лексических пластов.

2. Анализ этимологии рассмотренных выше лексических единиц позволил заметить, что чем раньше появилось слово в языке, тем больше версий о способе его появления предлагается лингвистами.

3. Постепенное увеличение количества лексем, относящихся к теме «Погода», появление двухсложных единиц связано с дальнейшим развитием знаний в области метеорологии.

Примечания

1. Соссюр Ф., де. Курс общей лингвистики / пер. А. М. Сухотина. М.: Соцэкгиз, 1933. С. 34.

2. Татаринов В. А. История отечественного терминоведения: в 3 т. Т. 2. Направление и методы терминологических исследований: Очерк и хрестоматия. М.: Московский лицей, 1995. С. 51.

3. Будагов Р. А. История слов в истории общества. М.: Просвещение, 1971. С. 10–11.

4. Гринев С. В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993. С. 62.

РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

Е. В. Васенева, А. О. Кузбит
Нижегородский государственный лингвистический университет
(г. Нижний Новгород)

Продуктивные модели образования никнеймов на франкоязычных форумах

В статье рассматриваются следующие модели словообразования: аффиксация, новосложение, аббревиация, редупликация, телескопирование, заимствование и графические способы. Выявляются наиболее употребительные из них на примере никнеймов, используемых на франкоязычных форумах.

Ключевые слова: Интернет, никнейм, модель словообразования.

Современный Интернет – это самостоятельное явление культуры, это центр постиндустриальной цивилизации, ее ядро, вокруг которого вращается буквально все остальное.

Интернет, с его форумами, чатами и социальными сетями, готов поглотить реальное общение, полностью заменив его виртуальным.

Понятие «язык Интернета» стало достаточно распространенным в современном лингвистическом обиходе. Обычно, используя его, исследователи хотят подчеркнуть масштабность процессов, происходящих в письменной речи под воздействием сетевой формы коммуникации. Очевидно, что слово *язык* в данном случае употреблено в значении «функциональная система», обладающая рядом характерных особенностей, поскольку в основе любого интернет-дискурса – использование национального языка [2: 25].

Использование *ников*, или *никнеймов*, как особых имен или прозвищ, не совпадающих с официальными именами, обязательно для общения в сети Интернет в чатах, на форумах, в блогах. Для определения аналогичного явления во французской антропонимической системе используется понятие *pseudonyme sur Internet*.

Сетевое имя не допускает омонимии и актуализирует разные виды антропонимов – официальное имя и/или фамилию, прозвище, псевдоним. Оно несет в себе тот смысл, который хотел в него вложить пользователь.

В процессе аутентификации пользователя в сети Интернет ему предоставляется возможность создать о себе «впечатление по своему выбору» [3: 25] – сохранить максимальную анонимность, скрыться за виртуальным именем или наоборот – добиваться известности, выбирая яркий, броский ник.

Среди основных особенностей функционирования ников необходимо отметить массовый характер их использования.

Эволюционировав в особый вид имен в языке Интернета, никнеймы могут быть рассмотрены и изучены с точки зрения их образования.

Как известно, система словообразования французского языка представлена на трех уровнях: фонетическом, морфологическом и синтаксическом. По словам З. Н. Левит, «различные способы словообразования имеют различное функционально-грамматическое и социально-стилистическое назначение» [4: 138].

Что же касается никнеймов, то репертуар средств никообразования на сайтах знакомств чаще всего замыкается на морфологическом уровне.

Анализ ников, используемых на франкоязычных сайтах, позволил выявить следующие способы их образования: аффиксация, основосложение, аббревиация, редупликация, телескопирование, заимствование, графические способы. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Аффиксация

Как правило, основой становится существующее слово, которое подвергается «обработке» префиксами и суффиксами, обладающими в языке различной степенью продуктивности.

Например:

Bleuvertitude – суффиксы *-itude*, *-ude*, *-tude* применяются при создании существительных на базе адъективных основ со значением физических свойств.

Curieuzeneuse – суффикс *-euse* используется для образования как качественных прилагательных и существительных, обозначающих разного рода машины.

Отметим, что пользователи сайта знакомств – это люди разных национальностей, родной язык которых не обязательно французский. Следовательно, словообразовательные средства других языков также нашли своё применение в никах.

Furiously, colly – суффикс *-y* «активно используется для образования прилагательных в английском языке и имеет несколько значений»: 1) составленный из чего-то: *colly* («*colle*» – клей); 2) характеризуемый чем-либо: *furiously* («*furieuse*» – яростный, неистовый) [6: 121].

Retoc – префикс *re-* характеризуется как «наиболее продуктивный из глагольных префиксов» [4: 125].

Superfille, extracool – префиксы интенсивности выражают превосходную степень чего-либо. Эти префиксы легко присоединяются как к существительным, так и к прилагательным и глаголам.

Antilatour, Nonactif, nonsmokeur – активное употребление таких префиксов, как *anti-*, *non-*: *Nonagression, nonbelligérant*. Нынешняя французская молодежь активно интересуется политикой и экономикой. Они читают соответствующую прессу и смотрят политические новости. Это непосредственно влияет и на выбор никнейма.

Transformer – префикс локального значения trans- (пере-, через-, транс-), присоединяется к основам существительных, прилагательных и глаголов.

Minigirl, minilapin, miniéchard – в последние годы новый префикс mini- становится всё более употребительным. Применительно к никам он чаще всего встречается у девушек.

Основосложение

«Основосложение – образование сложных слов соединением основ или основы и слова (приобретающего в последнем случае ранг морфемы и рассматриваемого тоже как основа)» [1: 26].

Например:

Freshkisskool, Softmen, Northfaceand, Babycool, Silentrequiem, Swissfish, Swissoriginalmen, Tirrorex, BubbleDoll, DollyGoth, medusamy, Aquatichuge, Petitejolie, BigChef, Roisoleil. Данные примеры свидетельствуют о том, что наиболее распространёнными никами, представляющими собой полносоставные сложные слова, являются ники английского происхождения. Можно предположить, что их авторы стремятся потенциально расширить круг адресатов, демонстрируя готовность вести общение на английском языке.

Редупликация

«Редупликация (удвоение слога в слове или звука), наряду с аббревиацией, не приводит к созданию новых лексических единиц, но к появлению вариантов» [8: 118].

В никах данный способ словообразования не является частотным, так как больше соотносится с общением в кругу семьи: *thythy, blancblanc, elulu, toto, Curiezneneuse, sosow* (от *Sophie*).

Телескопирование

Телескопирование слов (*téléscopage, mot-valise*): «данный способ словообразования связан с объединением двух и более слов по принципу схожести конечного слога первого слова и начального слога последующего слова, экономичным и вычурным одновременно» [8: 115].

Способ телескопирования получил широкое распространение в современном французском языке и нашёл отражение в никах:

Navillage < *native* + *village*, *Jeuromillion* < *je/jeu* + *euro* + *million*, *Vincevoyage* < *vincennité* + *voyage*; *win* + *ce voyage*.

Аббревиация

Сокращение и аббревиатуры – слова с неполной, усечённой основой (основами), подразделяются на простые и сложные.

Простая аббревиация как способ образования, применяемый самостоятельно, не решает глобальную задачу – создать абсолютно уникальный ник. Поэтому аббревиация применяется в комбинации с другими способами словообразования, когда знаменательная морфема может быть подвергнута сокращению и сложена с другой знаменательной морфемой: *Ptifabgentil* < *petit* + *fabulous* + *gentil*; *Bonanto* < *bon* + *Antonio/Antoine/Antony*; *Arteco* < *art* + *écologie/écologique*; *Pourvousmme* < *pour* + *vous* + *madame*; *CATWA* <

CathrineWalls (имя и фамилия). В этих примерах сочетается аббревиация и основосложение.

Что же касается сложного типа аббревиации, то для образования ника он используется довольно редко, так как в сети люди все больше стремятся продемонстрировать свою креативность, обратить всеобщее внимание на способность к словотворчеству, намекнуть на оригинальность: *MBP* < *Michel BondParis*, *SJF* < *SophieJoliefille*.

Займствования

«Обогащение словарного состава языка за счет словаря других языков – обычное следствие взаимодействия разных народов и наций на почве политических, торговых, экономических отношений» [5: 67].

Проанализировав ники на форумах, мы выяснили, что в основном встречается заимствование из английского языка. Явление это легко объяснимо, так как английский язык считается интернациональным языком. В связи с процессом глобализации, с желанием посетителей форумов легче понимать друг друга и быстрее находить общий язык, изобретатели ников берут общеизвестные английские слова или же отдельные морфемы (например, суффиксы).

Необходимо отметить, что французский язык зачастую заимствует целые слова. Чаще всего заимствование такого рода рассматривается вместе с таким типом словообразования, как основосложение: *Superinterviewer*, *Coolfille*, *GoldenPierre*.

Заимствованные никнеймы можно разделить на никнеймы полного заимствования и частичного заимствования. Но нельзя путать это разделение с классическим разделением заимствований на коннотативные и денотативные. Речь идет о никнеймах, полностью состоящих из английских заимствований, и никнеймах, которые лишь наполовину созданы из английских слов.

Примеры полного заимствования: *Minni*, *Barbey*, *Cosmic*.

Примеры частичного заимствования: *Petitegirl*, *FastGeorge*, *BigCoolMec*.

Графические способы образования никнеймов

Интернет-общение стимулирует продуктивность антропонимической системы. В стремлении к эффекту неожиданности и уникальности создатели никнеймов прибегают к самым разнообразным способам. Появление особых, специфических способов создания виртуальных имён является закономерным. Подобные словообразовательные модели не встречаются ни в одной известной словообразовательной системе, что позволяет выделить их как специфические графические способы словообразования, встречающиеся только в языке Интернета.

В ходе исследования были выявлены следующие приёмы: фразы с фиксацией пробелов, орфографическая некорректность, сочетание с числительными.

1. *Фразы с фиксацией пробелов*. Ник представляет собой целое словосочетание, однако автор предпочёл потратить некоторое количество символов, отведённое на виртуальное имя, на пробел: *harun_al_rachid*, *steve_marshall*,

jazzy_cool72, fresh_kisskool, Whynot_boy, soul_of_man, Ema_net, petitdej_a_deux, je_suis_un_cyborg, premier_arrive, alf_4_you, kohsamui_nosyby, arome_antique, melane-labiche, ze_gobou.

Рассматриваемый приём рассчитан на более внимательное отношение к адресату – подобное имя воспринимается чётче, достигается эффект ритмичности.

2. *Орфографическая некорректность*, которая далеко не всегда свидетельствует об уровне образования автора. Эти ошибки не имеют ничего общего с «классическими» орфографическими ошибками. «Повторение буквы, инверсия букв, наблюдаемая в Интернете, зачастую является причиной намеренно/ненамеренно долгого нажатия клавиш, нажатия одновременно близстоящих клавиш, или замены одной буквы другой по принципу схожести звучания» [7: 60]. Более того, орфографическая некорректность приветствуется в сетевых именах, так как позволяет оставить понравившееся слово в качестве никнейма, даже если таковое уже использовано другими пользователями: *rison < reason, nadriel < handreal, fresh_kisskool < freshkisscool, rwassonne < poissonne, gobzilla < Godzilla, catwa < qu'à toi.*

3. *Сочетания с числительными*, встречающиеся очень часто. В отличие от всех других видов словообразования, здесь степень мастерства, словотворчества наименьшая. Этот вариант устраивает тех, кто не способен мыслить креативно, но и не желает выглядеть слишком просто: *bertrand05 < Bertrand, lou1618 < Louise, lody2904 < Elodie.*

Количественный анализ никнеймов, отобранных для анализа, позволил сделать следующие выводы.

1. Самым продуктивным способом образования никнеймов на франкоязычных форумах **является графический способ (30%** всех примеров). Этот результат вполне закономерен, так как никнеймы на форумах являются частью языка Интернета, а значит, входят в специфическую, виртуальную, лингвистику и подчиняются ее правилам. Пользователи Сети активно используют при создании своего ника дефисы, тире и цифровые значения.

2. Вторым по степени продуктивности можно считать основосложение (19% всех примеров).

Принимая во внимание тот факт, что в никнеймах, образованных данным способом, соединяемые основы представляли собой существительные и качественные прилагательные (например, *Petitefille*), можно сделать вывод, что пользователи интернет-форумов стремятся в своем нике как можно больше рассказать о себе, дать себе характеристику, представить себя другим пользователям.

3. На третьем месте по продуктивности стоит префиксация (15% всех примеров).

Стоит добавить, что чаще всего образование ников данным способом осуществлялось посредством префиксов интенсивности (*super-*, *extra-*) и прификса *mini-*. В первом случае очевидно желание пользователя Сети продемонстрировать наилучшие свои стороны, увеличить свой статус в глазах

других. Второй случай, скорее, относится к девушкам, которые при помощи данного префикса стремятся проявить себя как слабый пол, показывая свою хрупкость, уязвимость и своего рода инфантилизм.

4. Остальные же способы словообразования (суффиксация, редупликация, телескопирование, аббревиация, заимствования) можно считать наименее продуктивными.

Примечания

1. Арбекова Т. И. Лексикология английского языка: учеб. пособие для II–III курсов ф-тов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1977.

2. Дедова О. В. О языке интернета // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2010. № 3. С. 25–37.

3. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в интернете. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>

4. Левит З. Н. Лексикология французского языка. М., 1979.

5. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учеб. пособие по грамматике английского языка. М.: Аспект Пресс, 2010.

6. Ginzburg R. S., Khidekel S. S., Knyazeva G. Y., Sankin A. A. Modern English Lexicology / Лексикология английского языка: учеб. для ин-тов и ф-тов иностр. яз. / Р. З. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева, А. А. Санкин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1979.

7. Goudaillier J.-P. Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. P.: Maisonneuve et Larose, 2001. № 3.

8. Lopatkina N. N. Lexicologie du français moderne / Лопатникова Н. Н. Лексикология современного французского языка: учеб. 5-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2006.

Л. П. Воскобойникова

Нижегородский государственный лингвистический университет

(г. Нижний Новгород)

Факторы понимания текста

В статье анализируются различные факторы понимания текста художественного произведения, от общего тезауруса читателя до интерпретаторской позиции. Автор, в частности, отмечает важность знания мифологем для полноценного вывода смысла текста.

Ключевые слова: текст, интерпретант, семема, мифологема.

Понимание смысла художественного текста зависит, несомненно, от огромного количества факторов. Остановимся лишь на некоторых из них, которые представляются нам наиболее значимыми.

Исследователями текста давно отмечен тот факт, что разные читатели приходят к разным заключениям, по-разному осмысливают вроде бы одно и то же произведение, владея тем же языком, что и автор. Почему же это возможно?

Прежде всего, различен объем «общего тезауруса» (И. Р. Гальперин), или «энциклопедических знаний» (Ф. Растье) разных читателей. Один человек более начитан и обладает более широким кругозором, чем другой, вследствие чего ему доступен больший объем информации, заложенной автором в тексте, он способен полнее воспринять авторскую интенцию.

Кроме того, язык, как известно, социальное явление (Ф. де Соссюр), в нем не только содержится информация о нем самом, но и отражаются знания о мире. Даже в совершенстве владея определенным языком, но не имея понятия о социокультурном аспекте, читатель не в состоянии полно и адекватно понять текст. В любом тексте присутствуют социальные нормы – всевозможные установления от научных систематик до обыденных представлений, сложившихся в рамках определенной культуры или социума. В качестве таких системных инстанций могут выступать этические, эстетические нормы, жанр, сведения об эпохе, стиле автора и т. д. Поэтому обойтись только семантической компетенцией (то есть знанием слов, выражений, норм самого языка) невозможно. Нужно также и знание прагматических факторов. Вместе с тем это не означает, что для интерпретации конкретного текста нужен весь объем социальных установлений. Применение той или иной нормы, того или иного внешнего для текста фактора релевантно в той мере, в какой помогает адекватно понять текст, то есть выступает в качестве интерпретанта.

И, наконец, понимание в значительной степени диктуется стратегией интерпретатора. Исследовательский подход накладывает на текст определенную сетку прочтения. При этом происходит отбор релевантных единиц в качестве интерпретантов осмысления. Совокупность интерпретационных приемов, разработанная той или иной системой знаний (например, психоанализом или социологией), позволяет определенным образом осмыслить текст.

Таким образом, нельзя сказать, что смысл текста полностью задан изначально (и, тем более, что он един). Автор, разумеется, вкладывает вполне определенный смысл в свое произведение, хочет выразить те или иные идеи. Но в силу вышеприведенных факторов можно утверждать, что смысл текста в значительной степени создается в самом ходе прочтения.

В рамках данной статьи покажем, как знание мифопоэтики помогает более полно понять художественное произведение. Мифопоэтика апеллирует к энциклопедическим знаниям читателя, его общему кругозору, начитанности. Ведь если намек автора на мифологический сюжет не будет понят читателем, то часть авторского замысла, порой весьма значительная, не будет раскрыта, содержание текста обеднится.

Среди всего разнообразия мифологем остановимся на сюжетах библейского содержания. Ведь зачастую именно подключение библейской символики позволяет выявить скрытый смысл текста.

Так, на первый взгляд, в романе М. Дрюона “*La chute des corps*” *Крушение толпов* описывается повседневная работа театрального режиссера

Эдуара Вильнера. Однако при более детальном анализе на семантическом уровне можно выявить целый ряд семем текста, отсылающих читателя к библейскому мифу о сотворении мира, что ярче всего выражено в следующем отрывке:

Pour l'instant le grand vaisseau sommeillait dans une pénombre poussiéreuse de commencement du monde; les travées de sièges disparaissaient sous les ondulations de longues housses grises; la scène seule baignait dans la jaunâtre aurore d'un éclairage en demi-puissance [...].

La haute silhouette d'Edouard Wilner s'avança silencieusement dans la salle. Un fauteuil craqua au milieu du deuxième rang. La vieille divinité venait de s'asseoir au bord de la ténèbre pour modeler ses nouvelles créatures [1].

Как видим, театр перед началом репетиции напоминает первозданный хаос: “*pénombre poussiéreuse de commencement du monde*” *пыльные сумерки начала времен*, “*la scène baignait dans la jaunâtre aurore*” *сцена утопала в желтоватом свете зари*, “*la ténèbre*” *мрак*. Сам же режиссер уподобляется творцу: в контексте внутритекстовых интерпретантов “*la vieille divinité*” *старое божество*, “*modeler ses nouvelles créatures*” *лепить свои новые создания*, “*animer de son souffle*” *вдохнуть жизнь* семема ‘*ce vieil homme*’ *этот старый человек* (Эдуар Вильнер) приобретает признак /подобный богу/. Таким образом, как бог создал землю и людей, так и режиссер создает театр и актеров. Сопоставление с библейским сюжетом позволяет лучше осознать сложность и важность творческой работы постановщика.

Отсылка к мифологическому сюжету может быть достаточно прозрачной и содержать своего рода матрицу прочтения текста. Наглядным примером такого рода служит, на наш взгляд, новелла А. Труайя “*Le Geste d’Eve*” («*Жест Евы*») [2]. Сам заголовок произведения позволяет читателю отчасти предугадать сюжет. Загадочность главной героини, служащей метрополитена Евы, всячески подчеркивается автором, правда, со свойственной его новеллам иронией. Автор использует целый ряд красочных метафор для описания этой героини: “*petite divinité souterraine armée d’un poinçon*” *маленькое подземное божество, вооруженное компостером*, “*sphinx perforateur*” *композирующий сфинкс*, “*Parque moderne cotisant aux Assurances sociales*” *современная Парка, выплачивающая социальные взносы*.

После знакомства с Евой главный герой чувствует себя, как в раю: “*Quand il laissait la bride à son imagination, il pouvait être sûr de se retrouver, la minute après, dans un brouillard rose*” *Когда он давал волю воображению, он был уверен, что минутой позже окажется в розовом тумане*, “*marchant sur des nuages*” *шагая по облакам*. Но это состояние праздника и счастья (“*l’âme en fête*” *душа в состоянии праздника*, “*l’excès de bonheur*” *избыток счастья*) длится недолго. Увидев Еву в другой обстановке, не такой необычной для себя, герой разочарован. А жест, сделанный Евой (“*elle saisit une pomme et la lui tendit*” *она схватила яблоко и протянула ему*), означает крушение его надежд и окончательное изгнание из рая.

Более глобальный пример обращения к библейскому сюжету мы встречаем у Э. Сю в романе “Les Mystères de Paris” («Парижские тайны») [3]. Одна из главных героинь произведения, Лилия-Мария, последовательно уподобляется Деве Марии. На семантическом уровне это уподобление задается рекурренцией следующих признаков:

– /ангельский/ в контексте интерпретантов “figure d’ange” *ангельское личико*, “de bons yeux d’ange” *добрые ангельские глаза*, “les trésors de son âme angélique” *сокровища её ангельской души*, “ange du paradis” *ангел из рая*, “voix de séraphin” *ангельский голосок*;

– /непорочный/, /чистый/ в контексте интерпретантов “candeur de son caractère” *искренность её характера*, “traits candides” *чистые черты*, “candide et pure” *искренняя и чистая*, “figure de sainte vierge” *лицо святой*, “chaste” *целомудренная*, “innocente” *непорочная*, “sa pureté” *её чистота*;

– /милосердный/, /спасительный/ в контексте “charitable” *милосердный*, “influence bienfaisante” *благотворное воздействие*, “ange sauveur” *ангел-спаситель*.

Таким образом, в восприятии героев романа Лилия-Мария ассоциируется с Девой Марией: ‘Fleur-de-Marie’ = ‘sainte vierge’. Сама же героиня ощущает себя, скорее, Марией Магдалиной (“chagrine comme une Madeleine” *печальная, как Магдалина*). По её мнению, её прошлая жизнь опорочена пребыванием в ужасном квартале Сите, за что теперь она должна раскаиваться всю оставшуюся жизнь. Её спаситель, Родольф, представлен, соответственно, как Иисус. В семеме ‘Rodolphe’ актуализируется признак /подобный богу/ в контексте интерпретантов: “je vous bénis et je vous respecte comme Dieu” *я вас благословляю и чту вас как бога*, “son inépuisable générosité pour ceux qui souffrent” *его бесконечное великодушие ко всем, кто страдает*, “sa céleste intelligence” *его небесная мудрость*. Следовательно, сюжет развивается в рамках известного библейского сказания о кающейся грешнице Магдалине и Иисусе Христе.

Итак, знание мифологии как часть общего тезауруса читателя позволяет ему полнее вывести смысл произведения, точнее понять авторские аллюзии и глубже прочувствовать характер персонажей.

Примечания

1. Druon M. La Chute des corps. P.: Julliard, 1961. P. 118–119.
2. Troyat H. Le geste d’Eve // Troyat H. Le Carnet vert et autres nouvelles / сост., предисл. и прим. Л. Ю. Виндт. М.: Ed. du progrès, 1974. P. 113–124.
3. Sue E. Les Mystères de Paris / intr. par A. Lanoux, préface par F. Lacassin. P.: Ed. Robert Laffont, 1989. 1367 p.

Функционирование отождествительно-предметного сказуемого в качестве пониженной предикации

Статья посвящена описанию типов, свойств и способов репрезентации второго отождествительно-предметного сказуемого, имеющего широкую сферу реализации – возможность функционирования в рамках всех семантических типов двусоставных предложений (предметные, признаковые, процессные). В статье описывается также второстепенное сказуемое, реализующееся в различных типах, соотносительных с первым и вторым сказуемым – предметные, признаковые, процессные.

Ключевые слова: семантико-функциональный подход, второе (постпозитивное/непостпозитивное) отождествительно-предметное сказуемое, второстепенное сказуемое.

Возможности семантико-функционального подхода к характеристике сказуемого (с учетом иерархической организации пропозиций) позволяют объяснить некоторые синтаксические явления, осложняющие состав предложения, которые долгое время оставались дискуссионными. Так, в рамках иерархически организованной системы сказуемого, наряду с основным сказуемым, обнаруживаются явления иного, пониженного в ранге порядка: второе сказуемое, имеющее двойную отнесенность – к основному сказуемому и к подлежащему; и второстепенное сказуемое, соотнесенное с собственным «субъектом», формально представленным в предложении дополнением [1].

Отождествительно-предметное сказуемое способно функционировать как в ранге второго сказуемого: *Elle l'avait connu jeune fille* (Triolet), так и в ранге второстепенного сказуемого: *Armen Petrossian la nomme chef et lui confie les rênes d'une équipe de dix personnes* (LF). Второе и второстепенное отождествительно-предметное сказуемое выполняет ту же функцию, что и основное отождествительно-предметное сказуемое: обозначает совокупность опредмеченных признаков, по отношению к которым характеризуется другой предмет.

Второе сказуемое представляет собой «компонент двойного сказуемого, которое предполагает ввод в высказывание наряду с основным, первым, обязательным сказуемым второго сказуемого, ориентированного на то же подлежащее и тот же бытийный компонент сказуемого» [2: 49]. Результатом этого процесса является возникновение контаминированных построений, которые в содержательном плане представляют собой объединение двух частично пересекающихся пропозиций и, подобно первому сказуемому, могут быть признаковыми, процессными и предметными.

По наблюдениям Е. А. Алексеевой, второе отождествительно-предметное сказуемое во французском языке может быть обособленным и необособленным [1: 73], что обусловлено конструктивными способами его представления по отношению к первому сказуемому и ко всему составу предложения в целом. С учётом данного факта изучаемый тип второго сказуемого подразделяется исследователем на две разновидности: постпозитивное – *Elle l'avait connu jeune fille* (Triolet), употреблённое в необособленной позиции и стоящее всегда после глагола первого сказуемого, и непостпозитивное – *Docteur en sociologie, Dominique Wolton est directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique...* (LF), которое занимает дистантное положение по отношению к высказыванию в целом и никогда не располагается после глагола матричного сказуемого [1].

Второе постпозитивное отождествительно-предметное сказуемое номинирует опредмеченный признак, присущий предмету-подлежащему, имеющий временный характер, и характеризуется тесной связью с первым, матричным сказуемым, конструктивно и семантически составляя с ним единый блок [1].

При включении второго постпозитивного отождествительно-предметного сказуемого в высказывание отношения отождествления осуществляются посредством механизма характеристики, имеющего целью квалификацию предмета-подлежащего, реализующего только прием генерализации: *Parmi ses voisins Jérôme passait pour intellectuel* (Simenon); *J'ai été transformé en ce personnage classique d'aveugle guidé par un enfant* (Robbe-Grillet).

Набор языковых единиц, репрезентирующих второе постпозитивное сказуемое, сводится, как правило, к его собственно-предметному варианту и является крайне ограниченным по сравнению с арсеналом средств выражения первого отождествительно-предметного сказуемого, широко представленного как собственно-предметной, так и ситуативно-предметной разновидностью. Так, второе постпозитивное отождествительно-предметное сказуемое репрезентируется нарицательным одушевленным существительным непропозитивной семантики, способным замещать эту позицию самостоятельно: *Un de ses grands pères était né esclave* (Figaro) или в составе предложных сочетаний, «семантически ориентированных на выражение значения отождествления» [1: 77]: *Il passait autrefois pour l'officier le plus actif et le plus brillant de notre port* (Mérimée); *Pionnier de la musique électronique en France Laurent Garnier, quarante et un ans, est considéré comme un des tout meilleurs DJ du monde* (LF). Собственно-предметный репрезентант второго сказуемого данного типа соотносится с собственно-предметным подлежащим. В редких случаях второе постпозитивное отождествительно-предметное сказуемое оказывается ситуативно-предметным и выражается посредством существительных пропозитивной семантики: *La gare a été transformée en musée* (LF), коррелируя с ситуативно-предметным подлежащим.

Второе непостпозитивное отождествительно-предметное сказуемое номинирует опредмеченный признак, который характеризуется большей

продолжительностью, чем признак, выраженный вторым постпозитивным сказуемым, и занимает в сказуемом блоке самостоятельную позицию по отношению к матричному сказуемому.

При включении данного типа второго сказуемого в высказывание отношения отождествления осуществляются посредством механизма характеризующего отождествления, реализующего оба эвристических приема – генерализацию: *L'Allemagne, première exportatrice de biens d'équipement, est aussi un pays cher* (LF), и минимизацию: *Le ministre des finances, Hiroshi Mitsuoka, a déclaré que les fondamentaux des économies japonaise et américaine étaient solides* (M), а также посредством механизма идентифицирующего отождествления, приводящего в соответствие два разных имени одного предмета, использующего в этих условиях только прием минимизации: *Son père, Darto Singo, est chanteur, compositeur et un producteur actif* (LF).

Набор языковых единиц, репрезентирующих второе сказуемое исследуемого типа, также является ограниченным по сравнению с арсеналом средств выражения первого отождествительно-предметного сказуемого. В большинстве случаев вещественный компонент второго непостпозитивного отождествительно-предметного сказуемого представлен собственно-предметным вариантом, выражаемым, главным образом, нарицательными одушевленными существительными непропозитивной семантики: *Lundi 15 décembre, Hennig Schulte Noelle, le patron d'Allianz, s'est rendu à Paris pour préciser les grandes lignes de l'accord* (Monde); *Poète, romancière et scénariste, Zoé Valdés est née en 1959 à Cuba* (Les Obj.), именами собственными непропозитивной семантики: *L'architecte des gares de la SNCF (Société Nationale des Chemins de fer Français), Jean-Marie Duthilleul, a ainsi restauré celle de Strasbourg, ajoutant au bâtiment construit dans les années 40 une magnifique verrière* (LF). Репрезентанты вещественного компонента второго непостпозитивного отождествительно-предметного сказуемого могут употребляться в данной функции автономно, как это было показано выше, а также в составе разного рода именных сочетаний: *“Disponible 24 heures sur 24, propre et économique, Vélib s'inscrit pleinement dans une démarche de développement durable”*, explique Matthieu Fierling, *l'un des chefs de projet de l'opération* (LF); *“Lorsque nous sommes en tournée et que nous arrivons à Paris, nous nous sentons chez nous. La France est vraiment notre maison”*, raconte en souriant Hilda Tloubata, *l'une des trois chanteuses du groupe Mahotella Queens* (LF).

Реже вещественный компонент данного второго сказуемого представлен ситуативно-предметным вариантом, выражаемым существительными пропозитивной семантики: *Symbole de l'engagement de la France dans le monde, ce logo pourra être arboré par les organisations non gouvernementales, les agences gouvernementales...* (LF); *Rouen, “la ville aux cent clochers” est une ville portuaire sur la Seine, et un centre universitaire qui accueille aujourd'hui 40 000 étudiants* (LF); существительными, требующими контекстуального пропозитивного осмысления: *Acteur essentiel de la politique publique en faveur du livre, le Centre national du livre (CNL) a pour vocation de défendre une offre*

éditoriale diversifiée et de qualité (LF); крайне редко – инфинитивом: *Mon rêve, partir en Malaisie, ne s'est pas réalisé* (LF).

Как правило, собственно-предметный вещественный компонент второго непостпозитивного отождествительно-предметного сказуемого коррелирует с собственно-предметным подлежащим, ситуативно-предметный – с ситуативно-предметным.

Сфера реализации второго отождествительно-предметного сказуемого крайне широка. Оно может функционировать практически во всех типах двусоставных предложений: отождествительно-предметных – *Cette nouvelle voix du jazz, parisienne d'adoption, est originaire du Malawi, une petite enclave de l'Afrique de l'Est* (LF); реляционно-предметных – *Avec ce TGV, Strasbourg, capitale de la région Alsace où siège le Parlement européen, le Conseil de l'Europe et la Cour européenne des droits de l'Homme, ne sera plus qu'à deux heures vingt de Paris, au lieu de quatre précédemment* (LF); признаковых – *Jean-Louis Debré, président du groupe RPR, reste silencieux* (M); активно-процессных – *Poète, nouvelliste, romancière, Vénus Khoury Ghata est née au nord du Liban en 1937* (Obj) и пассивно-процессных – *Pendant les dernières élections il a été élu maire de la ville* (F). Однако наиболее часто второе отождествительно-предметное сказуемое реализуется в рамках процессных предложений, особенно в их активно-процессной разновидности.

Второстепенное сказуемое представляет собой аналог сказуемого, реализуемый в структурах, которые репрезентируют небазисную пропозицию [2: 50]. Оно соотносится с собственным аналогом подлежащего, формально представленным дополнением, и образует с ним периферийный аналог предикативного ядра. Второстепенное сказуемое реализуется в различных типах, соотносительных с первым и вторым сказуемым – предметных, признаковых, процессных.

Наличие второго и второстепенного отождествительно-предметного сказуемого накладывает ряд ограничений на функционирование содержащих его конструкций [3]. Эти ограничения проявляются как в плане внутреннего устройства данных конструкций, так и в способах репрезентации подлежащего, второго сказуемого, лексико-семантических и грамматических свойств репрезентантов первого и второго сказуемого.

Примечания

1. Алексеева Е. А. Второе сказуемое во французском языке: дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2005. 362 с.

2. Ломов А. М. Русский синтаксис в алфавитном порядке: понятийный словарь-справочник. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. 400 с.

3. Алексеева Е. А. Ограничения, присущие конструкциям со вторым отождествительно-предметным сказуемым во французском языке // Материалы XXIX межвуз. науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 16. Секция грамматики (романо-германский цикл). Ч. 1. СПб., 2000. С. 12–16.

Об одном способе выражения внутрисинтаксической модальности во французском языке

В статье на материале французского языка рассматриваются особенности реализации внутрисинтаксической модальности в пассивно-процессном предложении.

Ключевые слова: модальность, пассивно-процессное предложение, возможность, необходимость, желательность.

Модальность является одной из стержневых семантических (понятийных) категорий высказывания, которая предназначена «для выражения отношения говорящего к сообщаемому и оценки отношения сообщаемого к объективной действительности» [1: 144]. Традиционно различают три вида модальности: 1) объективная модальность, констатирующая отношение содержания высказывания к действительности с точки зрения говорящего, 2) субъективная модальность, выражающая отношение говорящего к содержанию высказывания, которое оценивается с точки зрения его достоверности/недостоверности и 3) внутрисинтаксическая модальность, представляющая отношение между носителем признака и предикативным признаком [2: 142–151; 1: 144–145].

Целью данной статьи является изучение особенностей реализации внутрисинтаксической модальности в пассивно-процессном предложении во французском языке.

В рамках семантико-функционального подхода пассивно-процессные предложения трактуются как предложения, в которых процесс мыслится как нечто задаваемое предмету со стороны, но тем не менее вступающее с ним в отношения «определяемое – определяющее». Например: *Insensiblement, elle était reprise par son désarroi* (Н. Troyat). Предмет-подлежащее представляется здесь как «носитель процесса, источником которого является какой-то другой – названный или неназванный – предмет» [3: 195]. Сказуемое пассивно-процессных предложений состоит из вещественного компонента, обозначающего приписываемый предмету-подлежащему признак, и экзистенциального (бытийного) компонента, указывающего на наличие или отсутствие связи между составляющими грамматического ядра. Вещественный компонент представлен причастием прошедшего времени (*participe passé*), а экзистенциальный компонент выражен бытийным глаголом *être*.

В пассивно-процессном предложении внутрисинтаксическая модальность устанавливает отношение между носителем пассивно-процессного признака и предикативным признаком. Основные значения данного вида модальности, а именно значения возможности, необходимости и желательности

сти, проявляются в исследуемом типе предложений в первую очередь на семантическом уровне.

В ходе исследования нами было выявлено, что в пассивно-процессном предложении модальные отношения **возможности**, **необходимости** приобретают особый характер, что связано с тем, что семантический объект действия становится здесь грамматическим субъектом (подлежащим). Модальные значения возможности и необходимости имеют в исследуемом типе предложений двувекторную направленность. С одной стороны, в данном типе предложений может быть выражено отношение семантического субъекта (производителя, источника воздействия) к действию, приведшему к появлению пассивно-процессного признака, так как на семантическом уровне в пассивно-процессном предложении всегда предполагается субъект (номинированный или неноминированный), который может или должен совершить то или иное действие, приводящее к появлению пассивно-процессного признака. С другой стороны, поскольку в пассивно-процессном предложении семантический объект (предмет-подлежащее) остается неактивным, то вряд ли можно говорить о существовании модальных отношений между предметом-подлежащим и действием, приведшим к появлению пассивно-процессного признака. Однако, на наш взгляд, в данном типе предложений может быть выражено отношение предмета-подлежащего к пассивно-процессному признаку, который мыслится как возможный или необходимый по отношению к его носителю.

Таким образом, в пассивно-процессном предложении может быть выражено отношение производителя к действию, приведшему к появлению пассивно-процессного признака, и отношение предмета-подлежащего к данному пассивно-процессному признаку. В связи с этим модальные значения возможности и необходимости мы анализируем с учетом этих отношений.

В пассивно-процессном предложении значение **возможности** реализуется сочетанием глагола *pouvoir* с конструкцией *être в инфинитиве + participe passé*.

Остановимся на особенностях интерпретации значения возможности **в отношении производителя к действию, приведшему к возникновению пассивно-процессного признака**. В этом случае модальность возможности приписывается производителю диктального действия, приведшего к появлению пассивно-процессного признака.

В бытийном компоненте пассивно-процессных предложений проявляются три вида значений возможности: 1) **внутренняя возможность**, обусловленная свойствами производителя действия, приведшего к появлению пассивно-процессного признака, его профессиональными навыками, характером, физической силой, талантом, моральным состоянием и другими качествами: *L'idéal est de se coordonner avec les kinésithérapeutes et ergothérapeutes qui suivent l'enfant, pour voir quels exercices faire en complément des séances. Beaucoup d'exercices peuvent être faits par les parents facilement, tout au long de la journée et/ou au moment du bain* (URL: <http://www.myonet.org>); 2) **внешняя**

ВОЗМОЖНОСТЬ, ВОЗНИКШАЯ В РЕЗУЛЬТАТЕ СТЕЧЕНИЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ: *Aujourd'hui, elles **peuvent être racontées** au public, ces entrevues au cours desquelles le jeune officier français, habilement interrogé, et se sentant deviné, s'avoua chrétien, et se confia à l'honneur de son hôte. Le temps a couru* (Bazin); 3) ВНЕШНЯЯ ВОЗМОЖНОСТЬ, ПОЛУЧЕННАЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЕМ В РЕЗУЛЬТАТЕ РАЗРЕШЕНИЯ: *Un site a été mis en œuvre par l'UNR Nord Pas de Calais pour permettre la diffusion de logiciels non payants auprès des étudiants et des personnels des établissements d'enseignement supérieur. Ces logiciels sont pour la plupart libres et **peuvent donc être téléchargés** par toute personne accédant à ce site (URL: <http://www.cri.univ-lille1.fr>).*

В синтаксической структуре пассивно-процессного предложения может присутствовать/отсутствовать указание на источник воздействия, приведшего к появлению пассивно-процессного признака. Как видно из приведенных примеров, модальное значение возможности присуще пассивно-процессному признаку вне зависимости от номинированности/неноминированности источника воздействия.

Что касается номинированного источника воздействия, то в пассивно-процессном предложении с модальным значением возможности он носит активный характер и выражен в первую очередь одушевленными существительными: *...l'autorisation de s'établir, comme prêtre ermite, au sommet du mont des Béatitudes, ne **pouvait être donnée que par le patriarche*** (Bazin). Вероятно, это объясняется тем, что источнику воздействия можно приписать признак активности, а модальному глаголу – признак возможности в том случае, если действие, приводящее к появлению пассивно-процессного признака, контролируется им и является сознательным и целенаправленным. Кроме того, в некоторых контекстах источник воздействия может быть представлен и некоторыми другими группами имен, которые могут быть отнесены к подклассу «активных»: названия коллективов, учреждений, частей тела человека, некоторых действий, признаков или свойств человека, которые как бы «замещают» своего носителя: *Cela **pourra être établi par des témoignages*** (Simenon). Употребление в качестве источника воздействия «неодушевленных существительных можно объяснить языковыми тропами: метонимией, персонификацией, в результате которых эти имена в некоторых контекстах могут быть отнесены к подклассу «активных» [4: 33].

Анализ *отношения предмета-подлежащего к пассивно-процессному признаку* позволяет заключить, что в пассивно-процессном предложении представлена внешняя возможность реализации пассивно-процессного признака, обусловленная стечением обстоятельств: *Les ballots **peuvent être stockés** n'importe où, il n'y a plus besoin de locaux pour entreposer l'herbe en attente de consommation* (Keller). Значение внутренней возможности в данном случае не зафиксировано. Это связано с тем, что источник пассивно-процессного признака всегда находится вне предмета-подлежащего.

Модификатором модального значения *необходимости* во французском языке является глагол *devoir*, который в пассивно-процессном предложении

сочетается с бытийным глаголом *être* в инфинитиве и причастием прошедшего времени.

В пассивно-процессном предложении, как показывают наши наблюдения, отношение необходимости, так же как и отношение возможности, носит двувекторную направленность и констатирует отношение производителя к действию, приведшему к появлению пассивно-процессного признака, и отношение предмета-подлежащего к этому признаку.

С точки зрения **отношения производителя к действию, приведшему к появлению пассивно-процессного признака**, в исследуемом типе предложений представлены следующие виды необходимости: субъективная необходимость, возникшая в результате принуждения со стороны людей или общества: *Il ne s'agissait, il est vrai, que de sommes de trois ou de cinq francs; mais une de ces petites amendes dut être payée par un cloutier, parrain de Julien* (Stendhal); объективная необходимость, обусловленная стечением обстоятельств: *Ces lettres furent trouvées, parmi d'autres, après l'assassinat, dans le fortin de Tamanrasset; elles devaient être remises, le 1^{er} décembre 1916, au méhariste arrivant de Motylinski, et continuant vers In-Salah, après avoir fait une halte à l'ermitage* (Bazin); этическая необходимость, вытекающая из внутренних свойств, морали субъекта: *«Des enseignements doivent être tirés par moi des difficultés que j'ai eues à remplir mon devoir», note-t-il dans son journal. Et aussitôt il prend des résolutions* (Bazin).

Модальное значение необходимости выражается в пассивно-процессном предложении как при номинированном, так и при неноминированном источнике воздействия.

В первом случае, т. е. при номинированном источнике воздействия, производитель необходимого действия, приведшего к появлению пассивно-процессного признака, является активным деятелем, в связи с чем в этой позиции используются имена «активного подкласса»: *L'entrée d'un nouvel Etat dans la zone euro doit d'abord être approuvée par ceux qui en font partie* (Monde). Как показывают приведенные ниже примеры, в случае, когда в состав пассивной конструкции входят причастия, образованные от глаголов психической деятельности, а также глаголов, которые обозначают изменение свойств или положения в пространстве, каузатор необходимого действия может быть представлен неодушевленными существительными: *Chacune des espérances de l'ambition dut être arrachée successivement de son coeur par ce grand mot: Je mourrai* (Stendhal); *Ce n'est pas suffisant. La souillure – vous êtes persuadé maintenant, je présume, de la justesse de ce terme – la souillure doit être lavée par la vérité* (Barbusse).

Во втором случае, т. е. при неноминированном источнике воздействия, каузатор необходимого действия, восстанавливаемый из контекста, также мыслится как активный: *Ces données, accessibles aux agents des préfectures, de la police et de la gendarmerie, devraient être effacées au bout de trois mois...* (Monde) (источник воздействия – les agents des préfectures, de la police et de la gendarmerie).

Что касается *отношения предмета-подлежащего к пассивно-процессному признаку*, то в большинстве случаев в пассивно-процессном предложении представлена внешняя необходимость, обусловленная стечением обстоятельств, внешними условиями, так как предмет-подлежащее не производит пассивно-процессный признак и не контролирует его появление и, следовательно, не может оценивать данный пассивно-процессный признак как необходимый: *De pareilles invitations durent être envoyées par les cénobites de l'Égypte, au temps de saint Jérôme* (Bazin).

Однако предмет-подлежащее, представленный местоимениями первого лица (je, nous), имеет возможность оценивать необходимость появления пассивно-процессного признака, и в данном случае наблюдаются: 1) субъективная необходимость: *Il ne trouvait rien que de simple dans son affaire: J'ai voulu tuer, je **dois être tué**. Sa pensée ne s'arrêta pas davantage à ce raisonnement. Le jugement, l'ennui de paraître en public, la défense, il considérait tout cela comme de légers embarras, des cérémonies ennuyeuses auxquelles il serait temps de songer le jour même* (Stendhal); 2) объективная необходимость: *"Aussi je n'ai pas eu le choix". Ensuite il n'avait plus rien vu: la neige l'aveuglait. Mais de violents courants l'avaient sauvé, en le soulevant à sept mille. "J'ai **dû être maintenu** au ras des crêtes pendant toute la traversée". Il parla aussi du gyroscope dont il faudrait changer de place la prise d'air: la neige l'obturait: "Ça forme verglas, voyez-vous"* (Saint-Exupéry); 3) этическая необходимость: *C'était le premier signe de l'abandon de Dieu: **je dois être punie** doublement... Il ne pouvait voir là ni hypocrisie, ni exagération. Elle croit tuer son fils en m'aimant, et cependant la malheureuse m'aime plus que son fils* (Stendhal).

Значение **желательности** в пассивно-процессном предложении выражается сочетанием глагола *vouloir* с конструкцией *être + participe passé*.

В отличие от модальных значений возможности и необходимости, которые носят двувекторную направленность, значение желательности является однонаправленным: в пассивно-процессных предложениях можно проследить отношение желательности проявления пассивно-процессного признака только со стороны предмета-подлежащего: *...tout porte à croire qu'il **voulait être arrêté** et probablement à seule fin de confondre ses collègues dont l'incrédulité l'avait mortifié* (Aymé). Это обусловлено тем, что при выражении желания «диатеза с диктальным глаголом в пассиве отражает факт однореферентности субъекта модального и объекта диктального предиката» [4: 97], так как для глагола *vouloir* исходной является внутренняя точка говорящего, совпадение субъекта оценки и говорящего, а для средств выражения отношений должностования и возможности исходна внешняя точка зрения, несовпадение субъекта оценки и говорящего.

Характерным является отсутствие в большинстве случаев указания на источник воздействия в содержательной рамке пассивно-процессных предложений с модальным отношением желательности. На наш взгляд, это связано с тем, что акцент в данном случае делается на желательности проявления пассивно-процессного признака, предмет-подлежащее остается безраз-

личным к тому, кто осуществит действие, которое приведет к появлению данного пассивно-процессного признака. Нами были выявлены лишь единичные случаи пассивно-процессных предложений со значением желательности, в которых зафиксирован номинированный источник воздействия: *Les Touaregs sont gais et enfants; si on veut vite les connaître et être connu d'eux, il faut les attirer...* (Bazin).

Итак, внутрисинтаксическая модальность реализуется в пассивно-процессном предложении на семантическом уровне. Значения возможности и необходимости в пассивно-процессном предложении имеют двувекторную направленность, что проявляется, с одной стороны, в выражении отношения производителя к действию, приведшему к появлению пассивно-процессного признака, и, с другой стороны, отношения предмета-подлежащего к пассивно-процессному признаку. Модальное значение желательности имеет однонаправленный характер: в нашем типе предложений прослеживается отношение желательности проявления пассивно-процессного признака только со стороны предмета-подлежащего, что объясняется однореферентностью субъекта модального и объекта диктального предиката.

Примечания

1. Ломов А. М. Словарь-справочник по синтаксису русского языка. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 416 с.
2. Золотова Г. А. Очерки функционального синтаксиса русского языка. М.: Либроком, 2009. 352 с.
3. Ломов А. М. Типология русского предложения. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1994. 280 с.
4. Корди Е. Е. Модальные и каузативные глаголы в современном французском языке / отв. ред. В. С. Храковский. М.: Едиториал УРСС, 2004. 168 с.

Н. С. Щербакова
Балтийский федеральный университет (г. Калининград)

Роль омонимии при достижении комического эффекта во французских анекдотах-каламбурах

На материале французского анекдота-каламбура исследуется роль омонимии как языкового средства для достижения комического эффекта. Выявляются основные типы омонимов, участвующие в каламбурном обыгрывании слов.

Ключевые слова: анекдот, языковая игра, каламбур, омонимия, комический эффект.

Являясь самым распространенным и интенсивно развивающим комическим жанром [4], анекдот представляет значительный интерес для лингвистов в плане выявления и анализа языковых средств, использующихся в создании комического эффекта.

Анекдот – это продукт устного народного творчества, решающую роль в создании которого «играет сама действительность» [1]. Тем не менее можно сказать, что анекдот имеет две формы: устную и письменную. В устной форме важную роль для создания комического эффекта играют смысловые паузы, темп повествования, интонационное выделение и произносительно-речевая характеристика персонажей. Для письменной формы анекдота характерно наличие разговорной лексики, большого количества вводных слов, призванных обеспечить связность повествования, выбор простых видовременных глаголов-предикатов, отсутствие сложных грамматических конструкций.

В центре лингвистического интереса к анекдоту лежит языковая игра, «языковая шутка», в которой кроме создания комического эффекта, подшучивания над людьми, жизненными ситуациями есть также подшучивание над самим языком, над чем-то «необычным» в нем. Языковая шутка имеет смысловую грамматическую законченность, обладает автономностью в структуре текста, что делает ее идеальным объектом лингвистического анализа» [4]. В языковой игре наблюдается стремление к осознанному нарушению норм речевого общения. Являясь универсальным феноменом для всех языков, она призвана развлечь собеседника, придать высказыванию комический эффект. Частью языковой игры является игра слов, или каламбур, который создается с помощью разных языковых средств, заложенных в самом языке (многозначность, омонимия, фразеология) или возникающих вследствие индивидуальной игры созвучия. В каламбуре «омонимы нередко играют основную роль» [2: 5].

При омонимии слова имеют лишь звуковое сходство, но смысловая связь между ними отсутствует, поэтому столкновение омонимов всегда является неожиданностью, благодаря чему появляется стилистическая возможность для их обыгрывания. П. Гиро пишет, что игра слов, основанная на омонимии – это сложное явление, так как между омонимами нет семантической связи. И мастерство рассказчика заключается в том, чтобы создать эту связь, которая окажется тем комичнее, чем неожиданной она будет [3: 12].

Употребление омонимов в одном контексте подчеркивает значение созвучных слов, фонетическое сходство отступает и на первый план выходит лексическая двусмысленность, которая и придает анекдоту комический эффект.

Языковая игра во французском анекдоте-каламбуре часто строится на явлении омонимии. Это связано с особенностями фонетического и грамматического строя самого языка, где возникновению омонимии способствовало фонетическое развитие языка, вследствие чего резко сокращался его звуковой состав, заимствования из других языков, словообразовательные процессы, приводящие к совпадению звучания слов, а также семантическое расхождение значений многозначного слова [6: 79–80]. Так как это явление характерно для французского языка, а игра слов, основанная на омонимии, лежит в основе анекдотов-каламбуров, мы решили подробно на нем остановиться и выяснить, какие типы омонимов здесь обыгрываются.

- Un acteur d'opéra-comique, qui n'avait à paraître que dans le dialogue, disait:
– C'est singulier, je suis là entre deux *airs*.
– Tu t'enrhumeras, lui dit-on.

В этом анекдоте происходит столкновение полных омонимов, т. е. слов, чья написание и грамматические категории полностью идентичны, но значение этих слов не совпадает. Комический эффект достигается недоразумением, путаницей смысла. Актер имеет в виду, что выходит на сцену, чтобы вступить в диалог между двумя *ариями*, а собеседник понимает под словом *air* 'ветер, дуновение ветра' и боится, как бы актер не простудился. Обыгрывается свободное сочетание слов и идиома *entre deux airs*: 'между ариями' и 'на сквозняке', которая допускает в данном контексте двойную интерпретацию.

- Deux mites se rencontrent dans un pull, l'une dit:
– Où vas-tu en vacances cette année?
– Au bord de *la manche*.

В этом анекдоте к комизму приводит неожиданное столкновение омонимов *la manche* – 'карман' и *La Manche* – 'пролив между Францией и Англией', дополненное выражением *au bord de*, которое также может интерпретироваться двояко: 'на краю' и 'на берегу'.

Распространенный способ создания каламбурной игры во французском анекдоте – это намеренная трансформация идиомы.

- Une poule rencontre une autre poule:
– Tu viens, lui dit-elle, on va prendre *un verre*?

В этом примере каламбурному обыгрыванию подвергается идиома *prendre un verre* 'пропустить по рюмочке'. Комический эффект заключается в столкновении значений при идентичности звучания. В основе трансформации идиомы лежит омофония, на которой часто строится игра слов во французском анекдоте.

Омофоны – это слова, у которых совпадает звуковая форма. Произносительная специфика французского языка дает широкий простор для обыгрывания омофонов.

- Le roi est mort! Un nouveau roi est appelé à *régner*!
– *Araignée*? Quel drôle de nom! Pourquoi pas libellule ou papillon?

В этом примере имеет место комическое переосмысление омофона *araignée* 'наук' вместе с глаголом *appeler* 'называть' при звуковом совпадении с предложно-глагольной формой *appelé à régner* 'призван править'.

- Pourquoi les maisons en Angleterre ne sont-elles pas solides?
– Parce qu'elles sont *en glaise*.

Неожиданное звучание группы слов *en glaise* 'из глины' ассоциируется тут же с прилагательным *anglaise* 'английский', что лежит в основе двусмысленности этого анекдота.

- La maîtresse interroge Victor:
– Récite-moi le verbe «dire» au présent.
L'élève ne trouve pas et pour l'aider la maîtresse lui dit:
– *Je dis...*

Et Victor répond :

– Vendredi, Samedi, Dimanche.

Здесь в игру слов вступает предикатная группа *je dis* ‘я говорю’ со словом *jeudi* ‘четверг’, что также обеспечивает анекдоту комический эффект.

Un milliardaire change de *Ferrari* tous les jours. Un SDF change de *porche* tous les jours.

Комичной является оппозиция *Ferrari* – *porche*, ‘известная дорогая марка легкового автомобиля’ и ‘подъезд’, который созвучен во французском произношении с другим дорогим автомобилем – *Porsche*.

Тематика французских анекдотов часто связана с названиями известных брендов или с именами известных людей.

Pour les parents de Nicolas Sarkozy, la première dame de France est une roupée qui fait « non, non, non, non, non », *car la bru nie*.

Каламбур в этом анекдоте связан со знакомым всем французам именем – *Карла Бруни*. Игра слов заключается в единстве акустической формы, что обеспечивает анекдоту комический эффект.

В следующем анекдоте каламбурному обыгрыванию подвергается название французской компании “Lacoste”. Комизм достигается при неожиданном совпадении звучания глагола *accoster* ‘приставать’, когда речь идет о крокодиле, учитывая, что крокодил является эмблемой этой известной компании.

Quand un crocodile voit une femelle, il l'*accoste*.

Здесь имеет место синтаксическая омонимия, созданная путем элизии из сочетания личного безударного местоимения и глагола.

Особенность синтаксической фонетики (*élision*, *liaison*, *enchaînement*) французского языка создает возможность появления синтаксических омонимов, состоящих из сочетаний слов.

Un marquis avait fait planter *six ifs* dans son jardin. C'est là qu'il conduisait les jeunes filles qui lui plaisaient en leur disant:

– Voici l'endroit *décisif*!

Комизм в этом анекдоте заключается в каламбурном столкновении в одном контексте идентичного фонетического звучания за счет связывания (*liaison*) звуков в одном речевом потоке числительного с существительным *six ifs* ‘шесть тисовых деревьев’ и прилагательного *décisif* ‘решающий’, которое может быть рассмотрено и как свободное сочетание слов *des six ifs*.

A l'état-civil, un père vient déclarer la naissance de son fils.

Le père: Prénom Charles.

L'employé: Pas d'autre prénom?

Le père: *Juste un*.

L'employé écrit sur le registre: “Charles-Justin”

В этом примере обыгрывается омонимия словосочетания *juste un* ‘только один’ и имени собственного *Justin*. В результате сцепления (*enchaînement*) и с учетом тенденции современного разговорного французского языка произносить буквосочетание *un* равнозначно буквосочетанию *in*,

в словосочетании *juste un* изменилась граница слова, и оно получило тождественное звучание имени, что и легло в основу комического недоразумения.

В меньшей степени во французских анекдотах используются омоформы – слова, имеющие одинаковое звучание только в отдельных формах.

Un aigle rencontre un homard:

– Salut, vieux, dit l'aigle. Je te *serre la pince!*

– Salut! répond le homard. Moi, je te *pince la serre!*

Здесь наблюдается перекрестное звуковое тождество личных форм глаголов в первом лице единственного числа *serrer* 'пожимать' и *pincer* 'сжимать' с существительными *serre* (f) 'коготь' и *pince* (f) 'клешня', что также придает анекдоту определенный комизм.

– Pourquoi un chat s'enfuit-il quand on le photographie?

– Parce qu'on lui dit «*Souris!*»

Обыгрывание формы слова *souris* создает каламбур, в основе которого лежит конфликт значения и идентичность звучания глагола в повелительном наклонении *улыбнись* и существительного *мышь*.

Во французских анекдотах комический эффект может создаваться также при помощи словообразовательных омонимов.

1) – Quel est de tous les animaux le plus respectable?

– C'est le mouton!

– Pourquoi?

– Parce qu'il est *lainé*.

2) – Victor, comment appelle-t-on les petits d'une oie?

– Les *noisettes!*

В этих примерах совпадения отдельных морфем создают предпосылку для возникновения каламбуров. В первом случае при обыгрывании слов *laine* и *ainé* при помощи корневой морфемы *lain* создается неологизм *lainé*, совмещающий в себе значения 'шерстяной' и 'старший'. Во втором анекдоте обыгрывается слово *noisette*, в котором наблюдается омофония, построенная при помощи смыслообразующего уменьшительного суффикса *-ette*. Каламбур заключается в столкновении звуковой формы и значений слов *une oie* (в результате сцепления) 'гусь' и *noix* 'орех'.

Таким образом, во французских анекдотах-каламбурах для достижения комического эффекта используются все типы омонимов, кроме омографов, которые не могут участвовать в создании игры слов вследствие фиксированности ударения, характерного для французского языка. Однако следует отметить, что из всех омонимов именно омофоны играют наиболее важную роль при создании комического эффекта во французских анекдотах-каламбурах, так как этот тип омонимии, возникший на фонетической основе, шире других представлен в языке.

Примечания

1. Буркин А. А. Дополнения к разысканиям в области анекдотической литературы. URL: <http://aesthetica.narod.ru/anekdotos.htm> (дата обращения: 30.01.2013).

2. Виноградов В. В. Об омонимии и смежных явлениях // Вопросы языкознания. М., 1960. № 5. С. 3–17.
3. Guirraud P. Les jeux de mots. Vendôme: PUF, 1976. 125 p.
4. Санников В. З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры // Вопросы языкознания. 2005. № 4. С. 3–19. URL: http://files.istorichka.ru/ftp/Periodika/Voprosy_Jazykoznanija/2005/2005_4.pdf (дата обращения: 30.01.2013).
5. Шмелева Е. Я., Шмелев А. Д. Русский анекдот: Текст и речевой жанр. М., 2002. 250 с.
6. Чекалина Е. М., Ушакова Т. М. Лексикология французского языка: учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. 236 с.
7. URL: <http://blague.pagesperso-orange.fr> (дата обращения: 23.01.2013).

О. А. Агаркова
Оренбургский государственный университет (г. Оренбург)

Формулы речевого этикета вступительной части разговора в славянских языках

В статье рассматриваются формулы речевого этикета польского, украинского и русского языков. Объектом исследования являются формулы начала разговора.

Ключевые слова: речевой этикет, формулы этикета, обращение, вежливость.

Речевой этикет является одной из важных характеристик поведения человека, потому что без знания принятых в обществе форм этикета, без вербальных форм выражения вежливых отношений между людьми индивид не может эффективно, с пользой для себя и окружающих осуществлять процесс общения. М. Г. Стельмахович по этому поводу замечает: «Не нужно забывать, что любое, даже наименьшее отступление от речевого этикета портит настроение, вносит недоразумение в человеческие отношения, а иногда даже калечит душу и ранит сердце человека» [1].

Формулы речевого этикета – это определённые слова, фразы и устойчивые выражения, применяемые для трёх стадий разговора: 1) начало разговора, 2) основная часть, 3) заключительная часть разговора.

Подтверждение вышесказанному находим в определении Н. И. Формановской: «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» [2].

Систему речевого этикета нации составляет совокупность всех возможных этикетных формул. Структуру же его определяют основные элементы коммуникативных ситуаций: обращение, приветствие, прощание, извинение, благодарность, пожелание, просьба, знакомство, поздравление, приглашение, предложение, совет, согласие, отказ, сочувствие, комплимент, присяга, похвала и т. п. Среди них выделяются те, которые употребляются при установлении контакта между собеседниками – формулы обращений и приветствий; при поддержании контакта – формулы извинения, просьбы, благодарности и др.; при прекращении контакта – формулы прощания, пожелания.

Объектом нашего исследования являются этикетные выражения (формулы начала разговора, приветствия, обращения) в польском, украинском и русском языках.

Относительно национальной специфики речевого этикета стоит сказать, что структура его сложилась у каждой нации на ее собственной народной основе под воздействием разного рода психологических, социально-политических, культурологических факторов.

Как отмечает Н. Р. Рыболовлев, «наиболее принятой формулой привлечения внимания в польском языке являются: *Proszę pana!* (при обращении к мужчине), *Proszę pani!* (при обращении к женщине), *Proszę państwa!* (при обращении к смешанной группе лиц). Эти выражения оформлены соответствующей интонацией и нейтральны в социальном отношении. Они не выражают никакой просьбы и отличаются от сходных форм выражения просьбы тем, что в обращении слова *pan*, *pani*, *państwo* стоят в родительном падеже, а в просьбе – в винительном (ср.: *Proszę pani!* и *Proszę panią Elżbietę o najszybszy powrót do domu*)» [3].

Носители русского языка испытывают затруднения в выборе форм привлечения внимания. В повседневной речи, за неимением других сложившихся форм, употребляются зачастую *мужчина*, *женщина*, *девушка*. Сохранение слов *пан*, *пани* в переводе с польского на русский способствует созданию национального колорита.

С XVI в. под влиянием модного польского этикета дошло до нас обращение на *вы*. Польский этикет обогатил русскую речь следующими выражениями:

1) этикетные эпитеты – *Вельможный* (*wielmożny*) и *Ясновельможный* (*jasnie wielmożny*). Первый эпитет употребляется в учтивом обращении к незнакомому, равному или высшему по положению; второй – почётно-почтительный эпитет польских панов и украинских гетманов;

2) шуточный комплимент *Крала* (*krala* – королева) адресованный близкой знакомой, родственнице, нарядной, красивой девушке, женщине, равной или младшей по возрасту, употребляется с «ты»-формами [4];

3) вежливые обращения – *пан* (*pan* – господин, барин), *пани* (*pani* – госпожа, барыня) и производные от них.

По мнению исследователей речевого этикета украинского языка, «на речевой этикет украинцев повлияли заимствованные от соседей-поляков элементы подчеркнутого добронравия.

Обращает на себя внимание нынешняя повсеместная активизация на западноукраинских землях обращений *господин*, *госпожа*, *господа*. Если на востоке Украины их употребление закрепилось преимущественно в официально-деловой сфере (это обращение к иностранным гостям, высокопоставленным правительственным чиновникам, участникам собраний и заседаний, и т. д.), то на западе эти обращения опять стали бытовыми, общепринятыми. Здесь их можно услышать на улице, в магазине и на рынке, в автобусе и электричке, в школе и т. п.

Поэтому слово *господин* и производные от него опять, как и в досоветский период, потеряли экспрессию и никоим образом не удостоверяют высокую социальную принадлежность собеседника. Эта удобная форма не сопровождается другими словами обращения, если адресована незнакомому человеку. В официальной обстановке она совмещается с собственным именем, фамилией или названием должности (кстати, такие соединения – уважительные обращения): *пане Юрию, госпожа Оксано, пане Ющук, пане учителю*. Правда, лишь иногда можно услышать более капризные *панячко, панно* (“*Панно Инно!*”)» [5].

Русский язык из рассматриваемой нами группы этикетных выражений заимствовал в украинском языке мужское обращение *хлопец*. Как отмечает А. Г. Балакай, «в просторечии данная формула использует дружелюбную тональность и адресована взрослыми незнакомому мальчику, подростку. В областном употреблении – это доброжелательное обращение старшего по возрасту, положению к молодому человеку, парню» [4].

Ниже представлены некоторые примеры этикетных выражений русского, украинского и польского языков (см. таблицу), относящихся к первой стадии разговора.

Формулы начала разговора

Русский язык	Украинский язык	Польский язык
Здравствуйте!	Вітаю!	Witam!
Привет!	Привіт!	Cześć!
Доброе утро!	Доброго ранку!	Dzień dobry!
Добрый день!	Доброго дня!	Dzień dobry!
Добрый вечер!	Добрий вечір!	Dobry wieczór!
Как Ваши дела?	Як Ваші справи?	Co porabiasz?
Как Вас зовут?	Як Вас звать/звати?	Jak ma pan(i) na imię?
Меня зовут...	Мене звать...	Mam na imię... (Nazywam się...)
Не понимаю.	Не розумію.	Nie rozumiem.
Сколько вам лет?	Скільки вам років?	 Ile pan(i) ma lat?
Вы женаты (замужем)?	Ви одружені (заміжня)?	Czy jest pan(i) żonaty (zameżna)?
Вы говорите по-немецки / французски / английски?	Ви говорите (розмовляєте) німецькою мовою (по-німецькому) / французькою мовою (по-французьки) / англійською мовою (по-англійському)?	Czy pan(i) mówi po niemiecku / francuski / angielski?
Рад(а) познакомиться с вами.	Радий (був) познайомитися з вами.	Rad(a) poznać.

Как видно из примеров, для представителей, говорящих на родственных языках, в целом не должно возникать трудностей с выбором той или иной формулы речевого этикета. Национальная специфика речевого этикета приводит к тому, что некоторые выражения вызывают непонимание у лю-

дей, относящихся к одной языковой группе. Можно сделать вывод, что знание формул речевого этикета изучаемого языка является необходимым условием успешного овладения этим языком.

Примечания

1. Стельмахович М. Г. Языковой этикет // Культура слова. Вып. 20. К., 1981. С. 20–33.
2. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высш. шк., 1989. 159 с.
3. Рыболовлев Н. Р. Обращение в польском речевом этикете (польско-русское сопоставление). URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-36405.html?page=52>
4. Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. 672 с.
5. Языковой этикет украинцев. URL: <http://www.ukrlit.ru/article/991.html>
6. Sobolewski P. Как это сказать по-польски? Разговорник для туристов с указанием произношения. Warszawa: Wiedza Powszechna, Wydanie VII (poprawione), 1975. 248 с.
7. Русско-украинский разговорник / сост. Е. И. Лазарева. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. 254 с.
8. Популярный русско-польский разговорник. URL: pawet.net/library/v...razgovornik...

Л. Н. Голайденко

Башкирский государственный педагогический университет (г. Уфа)

Категория числа существительных как грамматическое средство выражения семантики представления в художественной прозе

В статье раскрывается одно из проявлений грамматической стороны многоаспектной структурно-семантической категории представления в современном русском языке – способность грамматической категории числа существительных со значением воспоминания/воображения отражать в художественной прозаической речи подвижность категории представления, во-первых, на семантической шкале «восприятие – понятие» и, во-вторых, на семантической шкале «процесс – результат процесса». Как особо значимые в этом плане, маркированные рассматриваются формы множественного числа субстантивов со значением воспоминания/воображения.

Ключевые слова: семантика представления, категория числа существительных, множественное число.

Структурно-семантическая категория представления, понимаемая нами как семантика воспоминания/воображения, которая выражается равноуровневыми средствами языковой системы [1; 2], носит многоаспектный характер, обладая такими сторонами (асpekтами), как логическая, семантическая, структурная, грамматическая и функциональная, и исследуется в рамках структурно-семантического направления в современной русистике.

Несомненно, все аспекты структурно-семантической категории представления тесно взаимосвязаны и взаимодействуют, проявляя ее многопла-

новую и системную природу. Автономное же рассмотрение каждой стороны изучаемой категории носит несколько условный, хотя и правомерный характер и позволяет сделать акцент на одной из особенностей представления как структурно-семантической категории, чтобы показать ее сложность, неоднозначность и неисчерпаемый потенциал как для структурно-семантического, так и для одноаспектных лингвистических исследований.

Обратимся к грамматической стороне структурно-семантической категории представления, которая проявляется в способности определенных лексико-грамматических классов слов со значением воспоминания/воображения, грамматических категорий и форм этих слов и слов других ЛСП передавать специфику исследуемого наглядно-чувственного образа как переходной ступени от восприятия к понятию: степень абстрагированности и осязаемости, прикрепленность к определенному временному плану, предметно-процессуальную соотнесенность, эмоционально-оценочную окрашенность и др.

Именно грамматический аспект выявляет значимость для полноценного, многогранного функционирования категории представления в речи глагольных категорий времени, наклонения, вида; актуализирует тесную связь с другими структурно-семантическими категориями в современном русском языке, например категориями модальности, оценки и т. д.

В связи с этим большой исследовательский интерес представляет грамматическая категория числа существительных со значением воспоминания/воображения (*образ, картина, представление, видение, призрак, мираж, привидение, воспоминание, память, помин, упоминание, напоминание, припоминание, воскресение, воображение, мечта, сон, сновидение, фантазия, фантасмагория, греза, иллюзия, утопия, химера, фантом, вымысел* и др.) и особенности ее проявления в художественной прозаической речи при описании и характеристике наглядно-чувственных образов, возникающих в сознании литературных героев.

В плане отражения специфики представления маркированным в оппозиции «единственное число – множественное число» является последнее. Именно формы множественного числа существительных со значением воспоминания/воображения способны передавать переходный характер и синкретизм категории представления.

Рассмотрим наиболее интересные и значимые случаи употребления соответствующих грамматических форм, учитывая многозначность и производность существительных с семантикой воспоминания/воображения.

По нашим наблюдениям, форма множественного числа актуализирует то из значений многозначных производных существительных *сон* и *фантазия*, которое соотносится именно с наглядно-чувственным образом представления.

Первое слово обозначает «1. Наступающее через определенные промежутки времени физиологическое состояние покоя и отдыха, при котором почти полностью прекращается работа сознания, снижаются реакции на

внешние раздражения. 2. То, что снится, грезится спящему, сновидение» [3: 745] (*сновидение* – «(книжн.) Образы, картины, возникающие во время сна, во сне, сон (во 2 знач.)» [3: 737]); второе – «1. Способность к творческому воображению; само такое воображение. 2. Мечта, продукт воображения. 3. Нечто надуманное, неправдоподобное, несбыточное» [3: 846] (*воображение* – «1. Способность воображать, творчески мыслить, фантазировать; мысленное представление. 2. Домысел, плод фантазии (разг.)» [3: 100]; *мечта* – «1. Нечто, созданное воображением, мысленно представляемое. 2. Предмет желаний, стремлений» [3: 353]).

В форме единственного числа эти существительные могут реализовывать каждое из зафиксированных в словарях значений. Ср., например: *И по вечерам, прежде чем грядуться в полуобморочный сон, не до меня ли доносились вязкие нашептывания сержанта из дальнего угла: «Смерть чего хочешь?»* <...> (Б. Окуджава. Уроки музыки); – *Собака – друг человека, – сказала Мария Петровна. – Это хороший сон* (Г. Щербакова. Слабых несет ветер) и – *Будите свою фантазию, прищипоривайте ее!* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита); – *Я согласен, что из миллиона случаев один бывает несчастный, но это ее и моя фантазия* (Л. Толстой. Война и мир); – *Это, конечно, из области чистой фантазии?* (В. Чивилихин. Память).

Форма множественного числа подчеркивает, что данные существительные в художественной речи употребляются только во 2-м значении, дефинируя не особое состояние или особую способность персонажа, а наглядно-чувственные образы, возникающие в его воображении. Например: <...> *Сны у нее были всегда разные и жуткие: то она блуждала где-то в непроходимых лесах <...>, то находила в поле зайчонка с перебитой лапой <...>* (П. Проскурин. Судьба); *Все мои тихие романтические фантазии испарились, растаяли* (Ю. Слезкин. Удивительная женщина).

Значение представления актуализируется в каждом из фрагментов благодаря художественному контексту. В первом примере *сны* характеризуются как *разные и жуткие*, раскрывается их конкретное содержание. Во втором отрывке при существительном *фантазии* используются прилагательные *тихие романтические*, глаголы-предикаты *испарились, растаяли*, которые подчеркивают, что речь во фрагменте идет именно о наглядно-чувственных, воображаемых картинах.

Безусловно, форма множественного числа указывает на множественность представлений, а значит, интенсивность работы богатого воображения литературных героев.

Особого внимания требуют производные, отглагольные существительные со значением представления, которые доминируют в группе соответствующих номинативов.

Подчеркнем, что эти существительные, являясь абстрактными, в языке относятся к существительным *singularia tantum*, однако в речи, особенно художественной, образуют формы множественного числа, что приводит к расширению их возможностей в отражении специфики представления и как процесса, и как его результата.

В грамматической семантике таких существительных сочетаются субстантивный и глагольный компоненты. Глагольный компонент сближает данные существительные с глаголами, показывая тем самым, что представление как процесс носит деятельностный, активный, систематичный характер и как наглядно-чувственный образ (результат процесса) тоже характеризуется внутренней динамичностью, при этом еще и мозаичностью, «картинностью». Например: *И было что-то острое, беспокойное в этом немеркнущем **представлении** узкой полоски белых юбок и стройной ноги, и несознаваемым усилием воли он потушил его* (Л. Андреев. Бездна).

Очевидно, что представление осознается носителями русского языка и как процесс воспоминания/воображения, и как его результат. В философских, логических, психологических, толковых словарях под представлением понимается наглядно-чувственный образ, то есть подчеркивается его предметная природа. Этот наглядно-чувственный образ в словарных статьях обычно конкретизируется в виде образа воспоминания или воображения, а последние трактуются как процессы: воспоминание – процесс извлечения из памяти образов прошлого; воображение – процесс конструирования, моделирования новых образных картин на основе данных чувственного опыта, переработанных в человеческом сознании ощущений и восприятий.

В форме единственного числа отглагольные существительные могут обозначать представление и как процесс, и как результат этого процесса. Ср., например: *При **воспоминании** о Грибановке ее охватывал ужас, какая-то лихорадочная дрожь <...>* (Ю. Бондарев. Выбор) и *<...> Вдруг, пока мчишься так по ночному городу, сквозь слезы глядя на огни и лоя в них дивное ослепительное **воспоминанье** счастья, – женское лицо, всплывшее опять после многих лет житейского забвенья, – вдруг <...> так вежливо остановит тебя прохожий <...>* (В. Набоков. Машенька).

В первом художественном фрагменте сема процесса в значении существительного *при воспоминании* актуализируется с помощью особой предложной формы, которая имеет значение условия и может быть легко трансформирована в соответствующую придаточную: *Если она вспоминала о Грибановке, ее охватывал ужас, какая-то лихорадочная дрожь.*

Во втором отрывке сема результата воспоминания – «извлеченного» из памяти наглядно-чувственного образа – проявляется благодаря распространению приложению с уточняющим оттенком *женское лицо, всплывшее опять после многих лет житейского забвенья.*

Форма множественного числа не лишает отглагольное существительное процессуальности, но как бы приглушает ее, «высвечивая» предметный компонент, и подчеркивает, что представление – результат соответствующего процесса, динамичный по своей природе наглядно-чувственный образ. Например: *И уж никак не вязались **представления**, навеянные этими словами, с внешностью молодой красавицы* (Г. Марков. Грядущему веку).

Из данного фрагмента ясно, что в воображении персонажа возникало множество образов, из которых складывался единый, целостный, предпола-

гаемый внешний облик *молодой красавицы*, и что эти образы оказались ложными, не соответствующими действительности. Именно сложное словосочетание *с внешностью молодой красавицы* «выкристаллизовывает» предметное содержание представлений литературного героя.

Употребление существительных в форме множественного числа позволяет показать множественность представлений, возникающих в сознании персонажей, усилить активный, подвижный характер этих наглядно-чувственных образов. Например: *Мечтания о Соне имели в себе что-то веселое, игрушечное* (Л. Толстой. Война и мир).

В данном отрывке из художественного произведения литературный герой рисует в воображении картины, в центре которых находится образ Соны. Эти наглядно-чувственные картины – конструируемые персонажем ситуации, а ситуативность всегда связана с действиями, поступками, поведенческими реакциями человека.

Довольно часто представления, описываемые с помощью существительных в форме множественного числа, получают своего рода тематическую и/или эмоционально-оценочную характеристику. Это наблюдается в тех случаях, когда в художественном фрагменте вместе с данными существительными используется темпоральная, локальная лексика, слова со значением объекта и слова, указывающие на субъект, а также эмоционально-оценочная лексика. Например: *Одно из самых очаровательных воспоминаний детства – это наслаждение, которое я испытал, когда наша учительница первых классов читала нам вслух на уроке «Капитанскую дочку»* (Ф. Искандер. Искренность покаяния порождает энергию вдохновения); *Ее ташкентские воспоминания, ее московские будние наблюдения он находил нетипичными <...>* (А. Солженицын. В круге первом); *Все представления о войне как о лихих кавалерийских набегах, необыкновенных маршах и геройских подвигах солдат и офицеров, – оказались устарелыми* (А. Толстой. Хождение по мукам); *Но жизнь наша была не хуже наших мечтаний* (Л. Толстой. Семейное счастье); *<...> Время тех наивных представлений было позади <...>* (А. Ананьев. Годы без войны).

Заметим, что конкретность или отвлеченность объекта представления отражает степень абстрагированности самого наглядно-чувственного образа. Если объект называется конкретным существительным, именем собственным, обозначающим лицо, то в представлении актуализируется его предметно-чувственная природа. Если же объект обозначается отвлеченным существительным, то представление осознается как более абстрактное, приближенное к понятию. Ср., например: *Самые ранние воспоминания мои о бабушке <...> сводятся к трем сильным, связанным с нею, впечатлениям* (Л. Толстой. Наброски. Воспоминания); *<...> С этим обнаженным телом он не мог связать представления о Зиночке* (Л. Андреев. Бездна); *Потом, во время первой службы у губернатора, опять появились хорошие минуты: это были воспоминания о любви к женщине* (Л. Толстой. Смерть Ивана Ильича); *Он весь был во власти своих представлений о жизни <...>* (А. Ананьев. Годы без войны).

Самыми «чувственными» являются наглядные образы, описываемые в первом фрагменте: конкретный объект действительности отражается в памяти автора-повествователя и воспроизводится в художественной речи. Во всех последующих отрывках абстрагированность представлений усиливается.

Самые «предпонятийные» наглядно-чувственные образы – это *представления о жизни* в последнем примере: отвлеченное и никак не характеризующее существительное *жизнь* называет объект представлений, которые, являясь максимально обобщенными, составляют основу личностного, индивидуального понимания жизни персонажем и предполагают формирование его определенных жизненных принципов.

Немаловажно и то, в какой числовой форме употребляется существительное, называющее объект. Если в форме единственного числа, то представления связаны с одним предметом действительности и носят повторяющийся, «закрытый», «зацикленный» характер; если в форме множественного числа, то наглядно-чувственные образы выстраиваются в линейную последовательность и характеризуются как «открытые». В первом случае представления более статичные, во втором – более динамичные. Например: <...> **Воспоминания об этой удивительной женщине, по его собственному признанию, согревали создателя образов Кэтрин Мур из «Путешествия в»** <...> (Ю. Буйда. Ерма); **Это были даже не думы, а бесконечный ряд воспоминаний о разных обидах и царапинах, в свое время нанесенных жизнью** <...> (А. Горький. Случай из жизни Макара).

Динамичность и «открытость» воспоминаний во втором фрагменте подчеркивается с помощью существительного *ряд*, а также прилагательных *бесконечный* и *разных*. Да и существительное *жизнь*, обозначающее «3. Время физиологического существования человека, животного, всего живого от его возникновения до конца, а также в какой-н. его период» [3: 197], «высвечивает» последовательность и динамику наглядно-чувственных образов памяти.

В зависимости от формы числа слова, называющего субъект представлений или указывающего на него, мы говорим о моно- или полисубъектных представлениях.

Добавим, что субъект вспоминаемого/воображаемого может быть введен в художественную ткань произведения посредством нарицательного или собственного существительного; притяжательного прилагательного; личного или притяжательного местоимения. Например: **Воспоминания чеха о днях Пражской конференции и о его безвестной, хотя и необходимой в те дни работе...** (А. Югов. Страшный суд); **Александр вздохнул, очнувшись от этих воспоминаний** (И. Гончаров. Обыкновенная история); **Изустная часть легенды содержала дедушкины воспоминания в бабушкиных пересказах** <...> (Л. Улицкая. Искренне ваш Шурик); **Выпили, накинудись на еду и, убагаженные, чистые после бани, слушали Борины мечтания** <...> (П. Алешковский. Владимир Чигринцев); **Этому дому обязан я лучшими минутами жизни и одним из самых тяжелых воспоминаний** (А. Пушкин. Вы-

стрел); <...> *Пределом моих мечтаний было хотя бы однажды оказаться в чем-нибудь, как все* (П. Санаев. Похороните меня за плинтусом).

Конечно, и в тех случаях, когда субъект вспоминаемого/воображаемого один, и тогда, когда субъектов несколько, множественные представления литературных героев объединяются в одну мозаичную наглядно-чувственную картину, которая с каждым новым образом становится всё более отвлеченной и приближенной к понятию.

Разница заключается в том, что одни максимально абстрагированные представления принадлежат единичному лицу и составляют основу индивидуального отражения действительности; другие – нескольким лицам и носят социально обобщенный характер, даже если представления некоторых людей противоположны. Такие социально обобщенные представления, если они закреплены в традиции и достаточно типичны, являются базой для формирования концептов, а в художественной речи маркируют философские, культурные, национальные и т. п. взгляды литературных героев, через образы которых автор показывает свое видение и понимание объективного мира. Например: *Его сведения об этом мире покоились на незамутненных представлениях пионерских лет* (Б. Окуджава. Выписка из давно минувшего дела); *Все мечтания Пьера теперь стремились к тому времени, когда он будет свободен* (Л. Толстой. Война и мир); *Общность произношения, общность воспоминаний о родном крае и тому подобное давала им эрзац того, что у культурных людей называется духовной близостью* (Ф. Искандер. Летним днем); <...> *Дементий производил на них впечатление человека, в котором соединены были все представления о легендарных сибирских геологах и буровиках* <...> (А. Ананьев. Годы без войны).

Особого внимания заслуживают два последних художественных отрывка, в которых описываются полисубъектные представления. Обобщенный характер этих представлений подчеркивается употреблением не только личных местоимений *им* и *на них*, словосочетания *у культурных людей*, но и существительного *общность*, краткого причастия *соединены* и определительного местоимения *все*. Действительно, представления разных персонажей, будучи типичными, как бы сливаются в одно целостное понимание того, что есть духовная близость и каким должен быть настоящий сибирский геолог и буровик. Такое понимание – практически понятие, но всё же еще не понятие: оно «слишком» наглядно-чувственное. Однако признаки формирования концептов наблюдаются.

Подчеркнем, что не все отглагольные существительные со значением воспоминания/воображения универсальны в плане обозначения представления и как процесса, и как результата этого процесса. В таких существительных, как *упоминание* и *напоминание*, глагольный компонент доминирует над субстантивным в силу актуализации семы попутного или специального называния кого-чего-либо в речи с целью его ассоциативного или обязательно-воспоминания (*упоминание* – «1. см. упомянуть» [3: 833] – «Назвать, коснуться кого-чего-н. в речи» [3: 833]; *напоминание* – «Обращение, напоми-

нающее о чем-н.» [3: 387] – от *напомнить* – «1. Вызвать воспоминания; заставить кого-н. вспомнить» [3: 387]). Данные семы больше характерны для глаголов, нежели для существительных, поскольку чаще всего «сопровождают» действия, а не предметы. Например: *И жадно ворошил биографии великих людей, скрупулезно выискивая упоминания о болезнях, которыми болели гении <...>* (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого); *Однако напоминания о «до семнадцатого года» были ему неприятны* (И. Ратушинская. Одесситы).

Употребление этих существительных в форме множественного числа не ослабляет их глагольности. В каждом случае речь идет, прежде всего, о процессе. Определенность же этого процесса проявляется в том, что упоминание или напоминание соотнесено с ситуацией, в которой данный процесс разворачивается. Форма множественного числа существительных *упоминание* и *напоминание* подчеркивает многократность, повторяемость соответствующего процесса. Например: *<...> Это нужно было для подданных, для простых советских людей. Как можно больше портретов, как можно больше упоминаний <...>* (А. Солженицын. В круге первом); *Это он сам воздвиг ее над могилкой бедной «кликуши» и на собственное изживание, после того, когда Федор Павлович, которому он множество раз уже досаждал напоминаниями об этой могилке, уехал, наконец, в Одессу <...>* (Ф. Достоевский. История одной семейки).

Многократный, повторяющийся характер упоминаний и напоминаний в данных художественных фрагментах усиливается благодаря употреблению компонентов с количественной семантикой *как можно больше* и *множество раз*.

В отличие от существительных *упоминание* и *напоминание*, в значении существительного *сновидение*, образованного на базе глагольного словосочетания *видеть сон / во сне*, превалирует субстантивный компонент. Сновидение – это наглядно-чувственный образ, результат произвольного воображения. Форма множественного числа максимально актуализирует предметную основу представлений и указывает на их множество. Например: *Осталось наладить свою жизнь в этом бесконечном доме с запутавшими сновидениями, выдающими себя за людей из плоти и крови* (Ю. Буйда. Ермо).

В приведенном отрывке предметность сновидений персонажа подчеркивается посредством обособленного определения, выраженного причастным оборотом, в котором употребляются предложно-падежная форма существительного *за людей* и сочинительное сочетание *из плоти и крови*, соотносимое с фразеологизмом *облекать плотью и кровью (в кровь и плоть)*, имеющим значение «Воплощать, выражать в определенной, конкретной, живой форме» [4: 290].

Глагольность существительного *сновидения* обнаруживает себя не в процессуальности как таковой и даже не в динамике данных наглядно-чувственных образов (хотя динамичность, безусловно, свойственна сновидению), а скорее, в актуализации чувственной природы этих представлений, когда объекты действительности воспроизводятся и по-новому комбинируются в

сознании с помощью зрительных анализаторов: непроизвольно воображаемые картины человек мысленно видит. Поэтому существительное *сновидение* имеет значение наглядно-чувственного образа, который максимально приближается к восприятию, тогда как само воображение тяготеет к понятию. В этом проявляется подвижность категории представления на семантической шкале «чувственные – абстрактные формы отражения объективного мира», когда наглядно-чувственные образы воспоминания «перетекают» в воображаемые картины и наоборот. Например: *Опять события действительности соединялись с сновидениями* <...> (Л. Толстой. Война и мир).

Безусловно, прямой, непосредственной связи между событиями действительности и сновидениями нет. В данном фрагменте подразумевается закрепление этих событий действительности в памяти литературного героя и их отражение в его снах в преобразованном, обновленном виде. Художественный «пропуск» воспоминания как обязательного этапа при формировании воображаемых картин как раз и актуализирует предметно-чувственную природу представлений персонажа.

В некоторых случаях сложно говорить о доминировании субстантивного или глагольного компонента в грамматической семантике отглагольных существительных, употребленных в художественной речи в форме множественного числа. Например: *И Дарья Михайловна погрузилась в воспоминания о прошедшем... о давно прошедшем...* (И. Тургенев. Рудин); *Римма привыкла и почти не слушала, думая о своем, предаваясь своим неторопливым мечтаниям* (Т. Толстая. Ночь. Огонь и пыль).

В данных фрагментах словоформы *в воспоминания* и *мечтаниям*, с одной стороны, указывают на множественность наглядно-чувственных образов, возникающих в памяти и воображении персонажей; с другой стороны, и воспоминание, и мечтание понимается как процесс, осознается его постоянность, длительность, непрерывность. Очевидно, что субстантивный и процессуальный компоненты в значениях данных существительных уравнивают друг друга и форма множественного числа это равновесие не нарушает.

Таким образом, категория числа существительных со значением представления в художественной прозаической речи выступает как особое (дополнительное к лексическим средствам) грамматическое средство выражения соответствующей семантики. Наиболее показательны в этом плане формы множественного числа, которые, во-первых, обуславливают употребление непроизводных многозначных номинативов именно в значении наглядно-чувственного образа воспоминания/воображения; во-вторых, актуализируют предметный/процессуальный компонент в грамматической семантике отглагольных существительных, подчеркивая специфику представления как динамичной категории, или гармонизируют эти компоненты, указывая на внутреннюю целостность и непротиворечивость данной категории.

Наличие же при существительных со значением воспоминания/воображения, употребленных в художественном тексте в форме множественного числа, слов с семантикой атрибута, субъекта, объекта и т. п. позволяет мно-

гопланово охарактеризовать представления, возникающие в сознании персонажей, в частности с точки зрения значимости тех или иных объектов действительности, отражающихся в памяти/воображении литературных героев; моно- или полисубъектности наглядно-чувственных образов; степени их абстрагированности; эмоциональной оценки.

Такая развернутая характеристика представлений помогает автору раскрыть «диалектику души» своих персонажей и приблизить читателей к адекватному пониманию художественного замысла произведения.

Примечания

1. Голайденко Л. Н. Представление как структурно-семантическая категория в современном русском языке: к постановке проблемы // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований: материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф. 25–26 марта 2012 г. Пенза; Москва; Репт: Науч.-изд. центр «Социосфера», 2012. С. 23–31.

2. Голайденко Л. Н. Средства выражения представления в художественной прозе (на материале произведений Л.Н. Толстого) // Перспективы развития современного научного знания: сб. науч. тр. Чебоксары: Учеб.-метод. центр, 2011. С. 87–93.

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1991. 917 с.

4. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4 000 словарных статей / сост. Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; под ред. А. И. Молоткова. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1978. 543 с.

Е. В. Гринкевич, Л. В. Сердюкова
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Штампы публицистической речи

Статья посвящена штампам публицистической речи, для которой особое значение имеют эстетические свойства и новизна языковых средств. Выявлены причины снижения экспрессивности публицистических штампов и факторы, способствующие повышению их выразительности.

Ключевые слова: речевой штамп, публицистический стиль, экспрессивность, выразительность, эстетическая функция, стереотипность.

Семантическая структура речевых штампов (состав сем) обуславливает их стилистическую окраску и возможность употребления в тексте определенного функционального стиля. В зависимости от стиля, ставшего источником штампов, можно выделить штампы, узואльно закрепленные за данным функциональным стилем, и штампы-«заимствования» из других стилей. Группу узואльно закрепленных за стилем штампов составляют публицистические, канцелярские штампы, штампы художественной речи, штампы научной речи и штампы разговорной речи. Каждый тип речевых штампов необ-

ходимо рассматривать с учетом условий их употребления, стилевой принадлежности текстов, в которых они применяются. Особенно важно дифференцировать тексты художественные и не относящиеся к художественной речи. У художественного текста свои задачи и функции, особая эстетика, свои возможности и законы употребления единиц.

Если в официально-деловом или научном стиле формулы уместны и даже необходимы, так как обуславливают единообразное выражение понятий, исключая противоречивые толкования, то в повседневной речи, публицистике и в художественном тексте штампы являются недостатком стиля. Перифрастические наименования, повторяющиеся в многочисленных книгах, выступлениях, фильмах, обесцениваются, связь с контекстом у них ослаблена. Перифразы перестают вызывать какие-либо эмоции, кроме раздражения; текст становится предсказуемым – и поэтому неинтересным.

Высокая стандартизованность средств многих речевых стилей не исключает творчества. Мастерство пишущего (говорящего) проявляется в отборе и оценке готовых оборотов, умелом их употреблении и обновлении. Но требование новизны конструкций целесообразно не во всех стилях речи.

Наиболее стабильны номинации в официально-деловом и научном стилях, более гибки разговорный стиль и язык художественной литературы, а также публицистический стиль. Так как для художественного стиля и публицистики особое значение имеют эстетические свойства речи, новизна средств становится нормой для текстов этих стилей.

Но в языке газет и журналов речевые штампы многочисленны. Большое количество узуально закрепленных за публицистическим стилем штампов объясняется стереотипностью мышления у некоторых журналистов, усугубляемой нехваткой времени; необходимостью проанализировать недавние события, помочь читателю (слушателю) в решении злободневных вопросов.

Механизмы образования и функционирования речевых штампов многоаспектно изучены в работах Л. И. Скворцова. Штампы, характерные для публицистических текстов, обычно являются серийными конструкциями и используются вопреки таким требованиям, предъявляемым к экспрессивным единицам, как нестандартность, уникальность, для них характерно образование по одной модели: *Природа долатовского таланта – и долатовского успеха – с трудом поддается определению. Писатель он не массовый – не Маринина, – а успех у него массовый* (Т. Толстая. Кот и окрестности). По сведениям словарей, в системе русского языка имеется большое количество стабильных сочетаний с прилагательным *массовый*: *массовый читатель, массовый зритель, массовый выпуск, массовый работник* [1]. Употребления в цитированном тексте двух однотипных конструкций с адъективом *массовый*, имеющим значения «свойственный очень многим людям», «принадлежащий массам» [2], недостаточно для уточнения его семантики. Прилагательное используется как средство универсальной оценки, что ведет к снижению информативности высказывания. Серийность конструкций, служащих для выражения оценки в публицистических текстах, следует рассматри-

вать как отклонение от норм данного стиля, так как она не связана со стремлением уточнить понятия.

Шапмы публицистической речи лишают речь конкретности, индивидуальности и поэтому оцениваются негативно: *В тот же день парламентская ассамблея зажгла зеленый свет* Украине, которая становится 39-м государством – членом СЕ; Судя по высказываниям Сергея Степашина, «зеленый свет» проекту обеспечен [3]. Установка на быстрый анализ событий, стремление журналистов решить сразу все вопросы современности определяют тяготение авторов газетных и журнальных публикаций к шаблонным средствам экспрессивности: *Этот Салтыков то «бичевал язвы», то «вскрывал родимые пятна», и за бешеным, остановившимся его взглядом вставали окровавленный фартук садиста, напряженные клещи палача, осклизлая скамья, на которую лучше бы не смотреть* (Т. Толстая. Лимпопо). Конструкция *бичевать язвы* состоит из компонентов, имеющих универсализированное применение: *бичевать пороки, бичевать язвы; язва войны, язва фашизма, язва терроризма; социальные язвы, государственные язвы*. Все эти структуры имеют семы негативной оценки и часто применяются в публицистических текстах, направленных на порицание каких-либо явлений жизни. Однако воздействие на читателей таких сочетаний слов из-за серийности семантики, структуры, образного применения слов-компонентов незначительно.

Степень экспрессивности узуально закрепленных за публицистическим стилем штампов снижается вследствие деактуализации сем образности: *Уже почти никто и нигде не говорил о незаконных репрессиях, а случайные упоминания сопровождалась оговорками, что было их не так уж и много и не надо преувеличивать. Кукурузу перестали называть царицей полей. И перестали ее сажать* (В. Войнович. Монументальная пропаганда). К восприятию конструкций как штампов приводит их серийность: *царица морей, царица полей, царица цветов, царица садов* [4]. Эти перифрастические наименования строятся по одной структурно-семантической модели, в их состав входят слова одной тематической группы (*поля, сады, цветы*). Сочетанием *царица полей* в публицистических текстах сначала называли пехоту, затем это наименование стали использовать для характеристики кукурузы. Расширение семантики конструкции, объёма её предметной отнесённости ведет к снижению выразительности перифразы, она воспринимается как штамп.

Публицистические штампы становятся малоэкспрессивными вследствие семантического рассогласования их компонентов: *В конце концов дождалась новостей, но в них ничего, кроме полета трех космонавтов, битвы за урожай, задутия где-то домны и спуска на воду нового дизель-электрохода. Имея большой опыт потребления советской прессы, она и из неслышанного извлекла определенную информацию* (В. Войнович. Монументальная пропаганда). В средствах массовой информации *битвой за урожай* называли «уборочную». Постепенно это слово было вытеснено из газетных и

журнальных статей перифрастическим наименованием. Исследователи отмечают несообразность структуры этой перифразы: газетчики «переносят слова из области военной в те области, с которыми не имеют ничего общего <...> Разве труд – военная деятельность?» [5]. Серийность образного переосмысления сочетаний снижает их выразительные свойства: *битва за производство, битва за мир, битва за будущее, битва за хлеб, битва за урожай*.

Конструкции публицистического стиля могут заимствоваться в разговорную речь: *Да-а / ну конечно // Как же // Еще бы // Очень широкие горизонты у него были / и поэтому вот / поэтому скажем вот такой научный подвиг / как вот эти древние записи / разговорники-то которые он ... поднял и истолковал //* [6]. Сочетание *широкие горизонты* используется под влиянием публицистической речи (оно характеризуется серийностью семантики и строения, ср.: *новые горизонты, широкие горизонты, открывать новые горизонты*). В анализируемом тексте конструкция *широкие горизонты*, обычно выражающая позитивную оценку, включается в негативную характеристику деятельности человека, не использовавшего предоставленные ему для научной работы возможности, поэтому воспринимается как штамп.

Стремление многих современных авторов художественных произведений к оригинальности с целью привлечь внимание читателей и высокие темпы написания книг (особенно это касается произведений постмодернизма) являются причинами образования штампов. Тексты, построенные на штампах, традиционно оцениваются образованными людьми и в наши дни как малохудожественные или совсем лишённые эстетической значимости. Но «массовый читатель» привыкает к штампам, «попытку поиска нового кода он подсознательно воспринимает как заранее обречённую на неудачу или как вообще недопустимую» [7].

Шапмы публицистической речи представляют собой стереотипные конструкции, передающие общеизвестные истины и потому не соответствующие экспрессивной функции, либо они появляются из-за нецелесообразного употребления выразительных средств языка.

Примечания

1. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 2. М., 1982. С. 234.
2. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Т. 6. М., 1957. С. 676.
3. Солганик Г. Я. Толковый словарь: Язык газеты, радио, телевидения. М., 2004. С. 236.
4. Новиков А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). М., 1999. С. 181.
5. Сарнов Б. М. Наш советский новояз. Маленькая энциклопедия реального социализма. М., 2002. С. 45.
6. Русская разговорная речь. Тексты / отв. ред. Е. А. Земская и Л. А. Капаназе. М., 1978. С. 81.
7. Волошинова Т. Ю. Эстетика тождества: назад в будущее? Читатель художественного текста как субъект коммуникации в современном обществе // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. тр. СПб., 2004. С. 148.

Семантика существительного *миф* в современном русском языке: данные словарей и практика употребления

В статье на примере существительного *миф* анализируется процесс изменения семантической структуры и системных связей слова под влиянием активных процессов в русском языке рубежа XX–XXI вв.

Ключевые слова: семантика, значение, семантический множитель, синонимия, антонимия, активные процессы.

Исследователи-лингвисты часто уподобляют язык живому организму, в котором постоянно происходят разнообразные процессы жизнедеятельности: отмирает старое, ненужное, неиспользуемое; появляется новое, актуальное, вызванное к жизни насущными потребностями; происходят всевозможные трансформации и даже мутации. В русском языке рубежа XX–XXI вв. эти «процессы жизнедеятельности» протекают с невероятной скоростью и яркостью проявления, вследствие чего облик языка стремительно меняется.

Одной из главных причин многочисленных языковых новаций стали кардинальные перемены в общественно-политической, экономической, культурной жизни, существенные изменения в образе жизни каждого человека, в отношениях между людьми, в обиходно-бытовой сфере – все это язык, преломляя, отражает подобно зеркалу.

Наиболее заметны изменения в лексике: под влиянием иностранных языков (в первую очередь, английского) словарный состав русского языка в последние десятилетия существенно расширился, усложнились системные связи языковых единиц (у многих слов появились новые синонимы, антонимы, паронимы и т. д.).

В рамках данной статьи мы сосредоточим свое внимание на словах, которые с лексической точки зрения не являются недавними приобретениями русского языка, но под влиянием внешних, экстралингвистических факторов так или иначе претерпевают изменения своей семантической структуры.

В качестве примера рассмотрения мы выбрали существительное *миф*.

Обратимся к основным словарям современного русского языка и выясним, какое толкование получает в них слово *миф*.

Миф, а, м. 1. Древнее народное сказание о богах, легендарных героях, о происхождении мира и явлений природы. *Миф об Антее*. <...> 2. *Перен.* О чем-либо фантастическом, не существующем в действительности; о вымысле, выдумке. *Я решительно не признаю так называемого бессознательного и бесцельного творчества. Я подозреваю, что это – просто миф, созданный эстетической критикой...* Писарев [БАС, ст. 1063–1064];

МИФ, -а, м. 1. Древнее народное сказание о легендарных героях, богах, о явлениях природы. *М. о Прометее*. 2. перен. Недостоверный рассказ, выдумка. *М. о пришельцах*. 3. То же, что вымысел (в 1 знач.). *Вечная любовь – миф* [СОШ, с. 359];

МИФ, -а, м. 1. Древнее народное сказание о легендарных героях, богах, о происхождении явлений природы. *Мифы Древней Греции*. 2. перен. Вымысел, выдумка. *Все его обещания – м.* [ТССРЯ, с. 337];

МИФ, а, м. [нем. Myth, фр. mythe < греч. mythos сказание, предание]. 1. Древнее народное сказание о легендарных героях, богах, о происхождении явлений природы. *Мифы Древней Греции*. 2. перен. Недостоверный рассказ, выдумка. *Развевать м. о непобедимости фашизма* [ТСИС, с. 495].

Таким образом, прямое значение рассматриваемого существительного в русском языке стабильно и, судя по данным толковых словарей, не подразумевает никаких разночтений: все словари дают практически одинаковую дефиницию. В определении второго, переносного значения словари в целом тоже единодушны. Это значение включает семантические множители ‘придуманый’, ‘вымышленный’, ‘неправдоподобный’, ‘недостоверный’.

Следует отметить, что словарь актуальной лексики русского языка под ред. Г. Н. Складневской (ТСРЯ XXI) не включает в свой словник слово *миф* и его производные, т. е. авторы словаря не относят данное существительное к тем лексическим разрядам и группам, «которые наиболее активно функционируют и формируют языковое сознание современников» [ТСРЯ XXI, с. 6].

Однако с последним тезисом трудно согласиться. Существительное *миф* крайне употребительно в наши дни – прежде всего в языке печатных СМИ и Интернета.

Приведем примеры употребления рассматриваемой лексики на различных веб-сайтах:

Правда и мифы о диетах (URL: <http://www.2mm.ru/mzdorovie/130/>)*; *Правда и мифы о кремах для лица* (URL: <http://www.1tv.ru/prj/zdorovie/vypusk/6450>); *Правда и мифы о ПВХ-окнах* (URL: <http://stroj-sya.com.ua/okna/48>); *5 мифов о подвесной сантехнике* (URL: <http://aqua-sant.ru/news/378.html>); *Топ 10 мифов о круизах: разоблачение* (URL: <http://www.viza.md/ru/content>); *10 мифов о зимней езде: Что не стоит делать в холода* (URL: <http://rus-auto.net/articles/a.354.html>); *Распространенные мифы о фэн-шуй* (URL: <http://subscribe.ru/group/mir-zhenschinyi/3063534/>); *Три расхожих мифа о сиамских кошках* (URL: <http://zoolife.com.ua/skazki-istorii-mify/skazki-istorii-mify--rizne/tri-rasxozhix-mifa-o-siamskix-koshkax-/965/>); *Учёные разоблачили миф о толстеющих первокурсниках* (URL: <http://www.gastroportal.ru/php/content.php?id=117281>); *Мифы о пиве и их разоблачение в прямом эфире* (URL: <http://www.beerbottle.ru/2012/11/mify-o-pive>); *Термобелье. Разоблачение мифов* (URL: http://www.zelenoemore.ru/stati_termobelie/6); *Независимые тесты разоблачили миф об экономич-*

* Дата обращения ко всем сайтам, на которые содержатся ссылки в настоящей статье, 07.02.2013 г.

ных автомобилях (URL: <http://auto.ria.ua/news/events/129152>); *Windows 8: первые данные и развенчание мифов* (URL: <http://softrew.ru/obzory/windows/19-windows-8>); *Миф про «конец света» запустили американские историки* (URL: <http://www.rg.ru/2012/12/06/koniec-sveta-site-anons.html>).

Отметим, что лексема *миф* часто выносится в заголовок заметки. Кроме того, характерно, что информационные материалы с такими заголовками чаще всего освещают вопросы, связанные со здоровьем, а также содержат информацию о предметах обиходно-бытового назначения (автомобилях, сантехнике, строительных материалах, бытовых приборах, косметике, продуктах питания, лекарствах и т. п.) и досуге (путешествиях, ресторанах, данс-клубах и т. п.).

Очевидно, что семантическая структура существительного *миф* в приведенных примерах не вполне совпадает с тем толкованием, которое мы извлекли из словарей.

Прежде всего, к ставшему уже традиционным, устоявшимся в публицистическом стиле противопоставлению *миф – реальность* (ср.: *Таяние ледников: миф или реальность?*; *Защита прав потребителя в России: миф или реальность?* и т. п.) в современном употреблении добавилось достаточно регулярное противопоставление лексем *миф* и *правда*, которые в контексте приобретают признаки антонимичности, ср.: *Правда и мифы о прививках; Дисбактериоз: правда и мифы*. «Словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова (М., 1984) дает для существительного *правда* следующие антонимы: *враньё, кривда, ложь, неправда, обман*. В приведенных заголовочных конструкциях *миф*, будучи противопоставленным *правде*, рассматривается как «ложная, не соответствующая действительности, вводящая в заблуждение информация». В таких контекстах существительное *миф* семантически сближается с существительным *обман*, становясь его синонимом. Рассмотренные толковые словари подобной семантики не отмечают. Кроме того, существительное *миф* не фиксируется словарями антонимов.

В приведенных для примера конструкциях *миф* квалифицируется как информация, противоречащая критерию истинности и с позиций объективности и здравого смысла требующая опровержения, что подчеркивается регулярной сочетаемостью существительного *миф* с глаголом *разоблачить/разоблачать* и отглагольным существительным *разоблачение*, ср.: *Независимые тесты разоблачили миф об экономичных автомобилях*.

Заметки, посвященные разоблачению тех или иных «мифов», получили в текстах печатных СМИ и Интернета устойчивую структуру. Она характеризуется тем, что каждый «миф» нумеруется, дается его формулировка в виде тезиса (как правило, он выделяется жирным шрифтом), далее следует комментарий, пояснение, опровержение информации, содержащейся в «мифе». Приведем пример такой заметки:

Натуральный шелк. Мифы и реальность

Миф № 1. Натуральный шёлк очень трудно отличить от ненатурального. Это не так. Вытянув несколько ниточек из интересующей вас тка-

ни, вы поджигаете их (стараясь не спалить весь магазин) и сразу же нюхаете – шелк должен пахнуть палёным рогом или шерстью. <...>

Миф № 2. Натуральный шёлк стоит дорого. Это тоже не совсем так. По 100\$ за метр квадратный может стоить шёлк известных европейских дизайнеров, но в этом случае Вы платите за имя и модный дизайн. Сам по себе материал из коконов тутового шелкопряда (*bombix mori*) в России может стоить от 10 до 50\$ в зависимости от плотности и фактуры. <...>

Миф № 3. Шёлк всегда гладкий, блестящий и скользкий. <...> Шёлковый атлас действительно обладает гладкой поверхностью, которая, впрочем, после стирки в барабане стиральной машины становится больше похожей на нежную лайку. И, кстати, этот фокус не проходит ни с полиэстером, ни с вискозой. И потом, среди шёлковых тканей есть совершенно нескользкие... <...>

(URL: http://www.osinka.ru/Sewing/Materials/News/2006_03_Silk-1.html)

Вероятно, можно говорить о появлении в современных печатных и электронных СМИ нового жанра, обладающего характерными чертами в оформлении и определенным содержанием, и этот жанр можно обозначить как «разоблачение мифов».

Анализ словарных определений переносного значения существительного *миф* показывает, что в этом понимании миф – это нечто придуманное, сочиненное, сознательно созданное для введения кого-либо в заблуждение (ср.: *миф о непобедимости фашизма*). В то же время конструкции, извлеченные из Интернета, зачастую представляют миф как неосознанное заблуждение, характерное для значительного числа людей и ставшее частью их ментальной сферы, укоренившееся в сознании, ср.: *10 мифов о зимней езде: Что не стоит делать в холода*. В этом употреблении существительное *миф* сближается по значению с существительным *стереотип*. Отметим, что в «Словаре синонимов русского языка» З. Е. Александровой (М., 2008) для существительного *миф* фиксируется единственный синоним *легенда*, относящийся, несомненно, только к первому (прямому) словарному значению.

Таким образом, анализ выявил некоторые расхождения между семантикой и системными связями существительного *миф*, проявляющимися при функционировании слова в речи, и их лексикографическим отражением. Существительное *миф* в пределах проанализированных контекстов получает дополнительные смысловые оттенки, а также вступает в антонимические (*миф – правда; миф – реальность*) и синонимические (*миф – обман, стереотип*) связи, пока не нашедшие отражения в словарях современного русского языка.

Примечания

БАС – Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В. И. Чернышева. Т. 6. Л – М. М.; Л.: Наука, 1957.

СОШ – Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2010.

ТССРЯ – Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Толковый словарь современного русского языка. М.: Эксмо, 2009.

ТСИС – Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2009.
ТСРЯ XXI – Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складчиковой. М.: Эксмо, 2007.

В. А. Шишкова

Иркутский государственный лингвистический университет (г. Иркутск)

Особенности организации сентенционального поля «страх» в русском языке

Статья посвящена проблемам выделения прототипических/непрототипических ситуаций и категоризирующих их конструкций в русском языке в зависимости от замеченных говорящим параметров. На многочисленных примерах показана возможность построения сентенционального поля «страх».

Ключевые слова: прототипическая/непрототипическая ситуация; прототипические/непрототипические конструкции; сентенциональное поле.

Центральным объектом лингвистики на протяжении многих десятилетий выступало слово, так как словарный запас каждого языка является относительно ограниченным, а значение слова устойчивым, в отличие от значения предложений, число которых не поддается исчислению. С появлением полевых методик исследования словарного запаса приходит понимание необходимости исследования не только отдельно взятого слова, но и его окружения и позиции, которые оказывают существенное влияние на значение слова. Таким образом, центр внимания исследователей смещается в сторону предложения, хотя в течение долгого времени оставалось неясным, как производить анализ значения предложения.

На глубокое подобие между словом и предложением указывал еще Я. Розвадовский, а более детальное обоснование данная теория получила в работах М. Докулилы [1]. С появлением трансформационной грамматики данное положение нашло практическое подтверждение, так как проведенные исследования показали, что у предложения также можно выделить парадигму.

Холистический подход позволил провести параллель между словом и предложением и рассмотреть предложение в свете теории поля, основываясь на общей для слова и предложения первичной функции номинации. Предложение номинирует различные ситуации окружающей действительности. Опираясь на теорию прототипов Дж. Лакоффа и М. Джонсона [2], можно попытаться структурировать предложения, положив в основу ситуацию, обладающую устойчивыми признаками, характерными в той или иной степени всем близким ситуациям в окружающей действительности. При этом авторы отметили, что данная ситуация является идеальной и в языке ей не соответствует ни одна языковая структура, так как любая внеязыковая ситуация об-

ладает характерным только для нее набором смысловых характеристик, которые часто оказываются невербализованными в структуре предложения [3]. Вокруг прототипа группируются непрототипические члены, имеющие разный вес и обладающие определенным рангом в соответствии с количеством признаков прототипа, таким образом достигается непрерывный континуум.

Как отметила в своей статье Л. М. Ковалева, «поскольку аналогия между словом и предложением основана на их общей номинативной функции, общее между ними следует, прежде всего, искать в номинативно-пропозитивном конституенте предложения, в котором поименованы участники ситуации и отношения между ними. Однородность поля предложений в таком случае может быть обеспечена в первую очередь семантическим единством предикатов, которые открывают места для однородных актантов» [4]. Тогда предложения, объединенные предикатами одной группы и взаимодействующие на основе общности смысла, образуют *сентенциональное поле*, а отдельное предложение как член сентенционального поля можно именовать *сентенционалом* [Там же].

Особенность построения сентенционального поля заключается в том, что за основу берется прототипическая ситуация, а затем исследуются конструкции (прототипические и непрототипические), с помощью которых происходит категоризация данной ситуации.

В основу нашего исследования легла эмоция страха как одна из наиболее узнаваемых эмоций. Ф. Рима́н относит страх к фундаментальным эмоциям человека «как генетически запрограммированный в сознании как примитивного, так и цивилизованного человека» [5]. Человек может переживать страхи в различных ситуациях, но все эти ситуации объединяет общая черта: они воспринимаются человеком как ситуации, в которых под угрозу поставлено его спокойствие или безопасность. Различие форм в одном языке при категоризации одной ситуации в конструкциях объясняется разным видением ситуации говорящим согласно накопленному опыту и особенностям восприятия. Выбранная конструкция позволяет номинировать не только ситуацию и ее участников, но и последовательность происходящих событий, а также отношение говорящего к категоризируемой ситуации. Таким образом, в качестве единицы исследования выступает не отдельно взятое слово, а предложение, обладающее неделимым смыслом, способное вступать в синонимические отношения с другими предложениями.

Мы исходим из того, что прототипическая ситуация страха содержит следующие компоненты: 1) одушевленный Субъект, испытывающий негативную эмоцию, 2) пассивное отрицательное эмоциональное состояние, 3) гипотетическое негативное событие-действие.

Для прототипической ситуации «страх» является обязательным присутствие одушевленного Субъекта, представленного в языке одушевленным существительным. Субъект обязательно должен быть способен не только испытывать и описывать свои (или чужие) эмоции, но и давать рациональную оценку ситуации.

Эмоцию страха характеризуют как «аффективное состояние человеческой души, которое переживается как страдание и выражается в ощущении неудовольствия» [6]. Эмоция страха включает в себя два компонента: оценку и неприятную эмоцию. Отрицательное эмоционально-оценочное состояние субъекта, каузируемое негативным гипотетическим событием-действием, выражено в виде предикатов страха, в значении которых эмоциональный и рациональный компоненты представлены в равной степени.

Гипотетическое негативное событие-действие оязыковляется при помощи форм инфинитива, так как не нуждается в форме придаточного предложения, в котором указываются видовременные параметры события-действия. Таким образом, прототипическую ситуацию страха наилучшим образом категоризует конструкция *Нлицо Vстраха Инфинитивный оборот*.

В русском языке существует большое количество предикатов страха, в значении которых может превалировать как рациональный (например, *опасаться*), так и эмоциональный компоненты (например, *испугаться*). Для категоризации прототипической ситуации страха эти компоненты должны быть представлены в равной степени. Таким предикатом, по данным толкового словаря, является предикат *бояться*, в значении данного предиката четко выделено эмоциональное состояние субъекта, имеющее яркие, связанные с определенными телесными реакциями проявления и возникающее перед лицом опасности:

(1) *Он боялся расплескать по дороге, ослабить эту мысль* [7].

Прототипическая ситуация может категоризоваться предложениями с другими предикатами страха, при этом обязательным условием является наличие сирконстанта причины или интенсификатора эмоции. Такие предложения образуют ближнюю периферию поля «страх»:

(2) *Потому что накануне, в пятницу, вышла «Экспресс газета», и он испугался появляться в студии* [8].

(3) *За последнее время он слишком опасался предаваться своим мыслям и все-таки не мог отстать от них* [9].

Гипотетическое негативное Событие/Действие может быть представлено различными языковыми средствами, которые не передают полной картины номинируемой ситуации и категоризуют ситуацию согласно отмеченным говорящим параметрам, основанным на знании каких-либо свойств, качеств окружающих людей/предметов. Такие конструкции образуют дальнюю периферию сентенциального поля. Всего нами было выделено 8 параметров.

1. Выделение эмоционального компонента ситуации. Данный параметр номинируется конструкциями с инфинитивным оборотом с предикатами страха, в значении которых преобладает эмоциональный компонент:

(4) *...а он испугался протянуть руку и взять* [10].

2. Выделение рационального компонента ситуации. Данный параметр номинируется конструкциями с инфинитивным оборотом с предикатами страха, в значении которых преобладает рациональный компонент:

(5) *На самом деле он просто опасался остаться совершенно один.*

3. Параметр «осмысление действий (свойств, качеств) другого лица, предмета» категоризуется предложениями с прямым дополнением:

(6) Убить зародыша потому, что *он страшится жизни?* [11].

Существительное с абстрактным значением позволяет говорящему опускать действия, вызывающие страх у Субъекта: жизнь, смерть и т. д. Эмоциональный и рациональный компоненты, представленные в значении предикатов, номинируют негативное эмоциональное состояние, основанное на знании свойств, качеств определенных предметов.

4. Параметр «боязнь оказаться объектом чьих-либо действий» номинируется конструкциями с пассивным инфинитивом:

(7) *Она страшилась быть осмеянной, отвергнутой, изгнанной* [12].

Отличительной особенностью данной конструкции является тесная контекстуальная связь, так как лицо, от которого исходит угроза, остается неизвестным.

5. Для категоризации параметра «сильное негативное состояние Субъекта» используются конструкции с опущенным третьим компонентом. При этом степень негативного эмоционального состояния передается значением основного предиката:

(8) *Право, ей-Богу, так испужался, беда!* [13]

(9) *Все мальчики перепугались* [14].

Негативное эмоциональное состояние может подчеркиваться интенсификатором эмоции (8); для слушающего причина страха остается неизвестной. Подобные предложения с предикатами, в значении которых эмоциональный и рациональный компоненты присутствуют в равной степени, воспринимаются как неполные и требующие пояснения.

6. Параметр «страх перед каузацией негативного состояния – своего или чужого» позволяет выделить в русском языке конструкции с оборотом *как бы не + инфинитив*. В конструкции появляется еще одно лицо, на которое направлено негативное воздействие Субъекта. Само воздействие (каузация) остается гипотетическим и исходит от Субъекта. В качестве инфинитива используются предикаты каузации:

(10) *Он боялся [...], как бы ему не отстать от гусар* [15].

Важно отметить, что в русском языке для номинации ситуации страха с параметром «страх перед каузацией негативного состояния – своего или чужого» могут использоваться и конструкции с инфинитивом. Понимание подобных предложений будет зависеть от контекста и знания ситуации, кроме того, в качестве инфинитива в предложениях с данным параметром используются предикаты каузации. Конструкции с инфинитивом и конструкции с оборотом *как бы не + инфинитив* являются в этом случае взаимозаменяемыми. Отметим, что конструкция с инфинитивом в этом случае является первичной, но необходимость однозначной номинации данного параметра привела к появлению оборота *как бы не + инфинитив*:

(11) *...и даже боялся, как бы своею ненавистью не обнаружить себя* → *...и даже боялся своею ненавистью как-нибудь обнаружить себя* [16].

Конструкции со следующими параметрами образуют дальнюю периферию поля «страх» в русском языке, так как совмещают в себе признаки нескольких ментальных пространств и служат точкой пересечения с другими полями.

7. Параметр «негативное эмоционально-оценочное состояние» + «осмысление ситуации». В некоторых толковых словарях у предикатов страха выделяется второе значение, реализуемое в придаточном предложении, существование которого можно объяснить в рамках теории интеграции ментальных пространств. Согласно исследованиям Л. М. Ковалевой, придаточное предложение прототипично для категоризации мыслимой пропозиции [17]. Таким образом, в формальной структуре предложения происходит совмещение признаков конструкций, принадлежащих двум ментальным пространствам: «негативное эмоционально-оценочное отношение» и «осмысление ситуации». В результате возникает новое значение, не равное значениям исходных ментальных пространств [18]. При этом предикат мыслительной деятельности не присутствует в поверхностной структуре предложения, так как на первый план выходит эмоциональное состояние человека. Это состояние возникает из-за рационального осмысления ситуации и ее последствий. При опущении предиката страха на место предиката в главном предложении просится один из предикатов полагания/мнения: *думать, считать, полагать* и т. д., но при замене предиката страха на предикат полагания/мнения происходит изменение смысла предложения: полностью теряется эмоциональный компонент данной конструкции. Таким образом, семантика страха переходит в семантику опасения, т. е. рационального осмысления ситуации страха, и возникает ставший уже привычным бленд, легко распознаваемый в речи. Происходит обособление ситуации, где присутствует меньше эмоций:

(12) *Он* знал, что конь за два дня не мог привыкнуть к нему, да и сам не изучил его повадок и характера, — *боялся, что* не будет чужой конь понимать его сразу... [19] → *Он ... думал, что* не будет чужой конь понимать...

8. Параметр «негативное эмоционально-оценочное состояние» + «переживание за другое лицо, объект» категоризируется конструкциями с предложным дополнением. В поверхностной структуре предложения присутствует предикат страха, а ментальное пространство «забота, переживание за другое лицо, объект» выражается с помощью предлога *за*. Степень негативного эмоционального состояния зависит от выбора предиката:

(13) *Он боялся не за свою жизнь, а за то мужество*, которое ему нужно было и которое, он знал, не выдержит вида этих несчастных [20].

(14) *И я опасаясь за Вас* и рассчитываю на Ваше мужество [21].

(15) *Испугался за меня?* [22]

Категоризация подобных ситуаций связана с рациональным подходом, осмыслением возможных событий. Сами события остаются в пресуппозиции, указывается лицо (сфера), которое они, по-мнению говорящего, затронут. Предложения с предикатами *бояться* и *страшиться* номинируют си-

туации, в которых эмоции и осмысление присутствуют в равной степени. Предикат *опасаться* предполагает более рациональный подход к ситуации, а предикат *пугаться* – более эмоциональный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в мире существует огромное количество разнообразных ситуаций страха, для категоризации которых говорящий может выбрать не только предикат, но и конструкцию в зависимости от своего понимания ситуации. Разница в восприятии одной и той же ситуации кроется не в языке как таковом, а в способности говорящего уловить эту разницу и категоризовать в соответствии с замеченными признаками.

Примечания

1. Даниленко В. П. Ономазиологическое направление в грамматике. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1990. С. 11.
2. Lakoff G., Jonson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1980. 242 p.
3. Фурс Л. А. Особенности когнитивной категории в синтаксисе // Когнитивные категории в синтаксисе: коллект. монография. Иркутск: ИГЛУ, 2009. С. 21–50.
4. Ковалёва Л. М. Сентенциальное поле как объект когнитивного исследования // Когнитивные категории в синтаксисе: коллект. монография. Иркутск: ИГЛУ, 2009. С. 105–125.
5. Риман Ф. Основные формы страха: исследования в области глубинной психологии. М.: ИЦ «Академия», 1998. С. 14.
6. Современный философский словарь / ред. В. Е. Кемерова. Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; М.; Мн.: Панпринт, 1998. С. 867.
7. Шишков В. Я. Угрюм-река. Куйбышев: Обл. гос. изд-во, 1950. С. 517.
8. Кош А. Огненный орден. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2011. С. 34.
9. Шишков В. Я. Угрюм-река. Куйбышев: Обл. гос. изд-во, 1950. С. 446.
10. Клименкова А. Забытый замок. М.: АРМАДА; «Альфа-книга», 2007. С. 202.
11. Айтматов Ч. Т. Тавро Кассандры. М.: АСТ, 2010. С. 41.
12. Шишков В. Я. Пейпус- Озеро. М.: Современник, 1985. С. 25–101.
13. Толстой Л. Н. Война и мир. М.: АСТ, 2011. С. 89.
14. Тургенев И. С. Записки охотника. М.: Фортуна ЭЛ, 2009. С. 44.
15. Толстой Л. Н. Война и мир. М.: АСТ, 2011. С. 132.
16. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. М.: Мир книги; Литература, 2006. С. 164.
17. Ковалева Л. М. Английская грамматика: предложение и слово. Иркутск: ИГЛУ, 2008. 397 с.
18. Fauconnier G., Turner M. *Blending as a Central Process of Grammar // Conceptual Structure, Discourse and Language / ed. by Adele Golberg*. Stanford: CSLI Publications, 1996. P. 113–129.
19. Шолохов М. А. Тихий Дон. М.: Эксмо, 2010. С. 530.
20. Толстой Л. Н. Война и мир. М.: АСТ, 2011. С. 182.
21. Айтматов Ч. Т. Плаха. М.: Эксмо, 2002. С. 61.
22. Лекс А. Пророчество Сиринити. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2011. С. 112.

ТЮРКСКИЕ ЯЗЫКИ

Н. Илѣс кизи Кодирова
Банковско-финансовая академия (г. Ташкент)

О некоторых тенденциях формирования терминосистем в современном узбекском языке

В статье рассматриваются основные типы структуры заимствованных терминов последней волны в узбекском языке, а также основные тенденции семантико-словообразовательной и синтаксической деривации при усвоении англоязычных заимствований.

Ключевые слова: термин, терминосистема, заимствование, калькирование, анализизм, словообразовательная деривация.

Последняя волна заимствований, главным образом из английского языка, охватившая все страны постсоветского пространства, вызвала, как известно, настоящий взрыв, своеобразный терминологический бум. Источниками заимствований стали печатные издания, в том числе СМИ, а впоследствии Интернет. Результаты изменений в лексике в целом и в терминологических системах в частности осмысляются в целом ряде монографических исследований [1]. Однако по отношению к узбекскому языку полное лингвистическое описание специфики заимствований последней волны пока не осуществлено. В данной статье отмечаются лишь некоторые тенденции терминообразования последних десятилетий, в основном на материале информационных технологий и финансово-экономической терминологии.

В целом новые термины в узбекском языке удовлетворяют всем требованиям, предъявляемым к терминосистемам: 1) соотнесенность с определенной специальной отраслью науки, техники, сферы общения (специфичность); 2) однозначность, семантическая точность, обязательная соотнесенность с понятием, что отражается в возможности подобрать к данному термину точную дефиницию: «Дефинированность оказывается обязательным признаком термина: имеющий определение – термин, не имеющий определения – не термин» [2]; 3) в частеречном аспекте большая часть терминов – имена существительные; 4) по отношению к терминам-словосочетаниям актуален признак устойчивости, семантической целостности; 5) стилистическая нейтральность; 6) отсутствие экспрессии; 7) нормативность и кодифицированность. Создаются отраслевые терминологические словари [3]. В количественном отношении объем заимствований был чрезвычайно значительным, особенно в области терминологической лексики: специальные словари включают тысячи лексем.

Принципы разграничения общеязыковой и терминологической лексики являются общими для всех литературных языков, однако сама организация терминологической лексики, как и всего лексического состава, существенно отличается в зависимости от типологической характеристики того или иного языка, которая проявляется наиболее ярко и убедительно в специфике грамматической и словообразовательной систем.

По структуре все рассматриваемые термины можно разделить на следующие типы:

1. Однословные термины, которые, в свою очередь, подразделяются на 1) непроизводные однословные термины: **домен, модем, сервер, скрипт, айик** (медведь), **бука** (бык), **сават** (корзина) и мн. др; 2) производные однословные термины: **депозитли** (депозитный), **ипотекали** (ипотечный), **ликвидлик** (ликвидный), **инфратузилма** (инфраструктура).

2. Составные термины (термины-словосочетания), которые делятся на 1) бинарные: **истеъмол қиймати** (потребительская ценность), **рақамли алоқа** (цифровая связь); 2) многочленные: **тонал частоталар диапазони** (диапазон тональных частот), **кейинги авлод алоқа тармоғи** (сеть связи следующего поколения).

Термины-словосочетания нередко содержат производные слова, к которым мы относим и причастия, например: **акцептланган вексель** (вексель акцептованный), **клаузерланган вексель** (вексель клаузированный).

Как показывают приведенные примеры, в ходе активного заимствования англицизмов наряду с прямым заимствованием лексем было также активно использовано семантическое калькирование: **айик** (медведь), **бука** (бык), **сават** (корзина), **ойна** (зеркало), **хотира** (память) **дўстона** (ср. user-friendly); при этом уже существующие в языке общеупотребительные лексем были насыщены новым терминологическим значением. Ср. также составные номинации **электрон қути** (электронная почта), **антивирус дастурлари** (антивирусная программа), **Троян оти вируси** (вирус Троянского коня) и мн. др. Семантическое калькирование может сочетаться со словообразовательным калькированием или словообразовательным процессом: **кенгайиш** (ср. extension), **хотирада сақлаш** (ср. save), **ўчириш** (ср. erase). Наблюдается также словообразование на базе заимствованных лексем, например имена действия: **браузлаш, чатлашиш, хэшлаш**.

Приведенный материал демонстрирует, что в аспекте национального своеобразия узбекского языка явно прослеживаются две тенденции: передать заимствованное понятие словами и сочетаниями узбекского языка или заимствовать англицизм непосредственно; словообразование на базе заимствованных представляет собой промежуточный процесс.

Роль русского языка как языка-посредника не столь значительна, как при усвоении интернациональных терминов в предыдущие периоды, однако в отдельных случаях все же используется калькирование русской формы, например: **window – окошко – ойнача**. Английская лексема передается, как и в русском языке, через уменьшительное существительное.

Специфической чертой грамматической системы узбекского языка, как и других тюркских языков, является категория принадлежности, через которую выражается отношение принадлежности между лицом обладателя и предметом обладания, причем аффикс принадлежности получает имя существительное (по принципу изафетных конструкций). Такие аналитические термины в узбекском языке чрезвычайно многочисленны, например: **маълумотлар базаси** (база данных), **дастур версияси** (версия программы), **карз мажбурияти** (долговое обязательство), **ишонч операциялари** (доверительные операции), **тизимнинг вазифаси** (задача системы), **хостнинг номи** (имя хоста) **электрон қути пароли** (пароль электронной почты) и мн. др.

На материале новейших заимствований считаем целесообразным заново рассмотреть соотношение агглютинации и аналитизма в узбекском языке. По мнению А. А. Реформатского, «одним из важных следствий проявления двух тенденций – агглютинации и фузии – является общая грамматическая направленность того или иного языка в сторону аналитизма... Под аналитизмом следует понимать расчлененность заданной в высказывании информации по отдельным элементам структуры языка. Общая формула этой тенденции: каждому элементу заданной в высказывании информации – отдельная единица самого высказывания» [4: 9]. По отношению к терминам это проявляется в представлении термина в одном из двух видов: в синтетической форме (однословная номинация) и в аналитической форме (словосочетание, иначе – составная номинация).

По наблюдениям современных специалистов в области терминологии, именно составные номинации стали основным средством пополнения терминологических систем, что свидетельствует о нарастании аналитических тенденций в современных языках. Составные номинации как единицы, четко расчлененные на семантические составляющие, как правило, усваиваются лучше, чем обычные, синтетические лексемы.

Далеко не всегда при общности содержания форма выражения у русских и узбекских терминов совпадает, например вследствие большей продуктивности способа сложения в русском языке соответствующий термин узбекского языка имеет расчлененную структуру, например: **двухпроводная система – икки симли тизим**, **долгосрочные ссуды – узок муддатли ссудалар**, **широкополосная сеть – кенг полосали тармоқ**.

Это, с нашей точки зрения, соответствует агглютинативному характеру узбекского языка, стремлению передать все компоненты значения предельно точно и расчлененно.

К настоящему моменту рассматриваемые терминосистемы можно считать сложившимися в основных чертах, однако в отдельных случаях наблюдается и вариативность терминов, например: **хост – бош компьютер – асосий компьютер**.

Новые источники и новые каналы заимствования привели к появлению множества гибридных образований, например: **IP-адрес**, **RTF-файл**, **HTML-формат**, **e-mail-адрес** и мн. др.

Как известно, неассимилированные лексические единицы как разновидности прямых заимствований называются варваризмами (или ксенизмами); они считаются начальной стадией заимствования. Сомнительно, однако, чтобы часто воспроизводимые в узбекском, как в русском языке лексемы наподобие **web, www, Internet, Windows, Excel, Pentium** имели статус варваризмов, поскольку пользователям компьютеров они вполне понятны и привычны. Скорее можно предположить, что в настоящее время на определенных участках лексических систем возникли своеобразные зоны смешения языков, которые носят чрезвычайно активный характер как в устном общении, так и в письменной форме.

Таким образом, в ходе последнего этапа заимствования в узбекском языке использовалось прямое лексическое заимствование, семантическое и словообразовательное калькирование, словообразовательная деривация; чрезвычайно продуктивным было образование аналитических терминов. Процессы заимствования и освоения англицизмов последней волны для узбекского языка связаны с активизацией словообразовательной деривации и со стремлением передать термины в соответствии со спецификой узбекского языка.

Примечания

1. Ву Джон Хи. Универсальное и национально-своеобразное в лингвистическом освоении англоязычных компьютерных терминов в русском и корейском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998. 20 с.; Павленко Г. В. Проблема освоения иноязычных заимствований: языковой и речевой аспекты. На материале англицизмов конца XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 1999. 24 с.; Ворон О. В. Подъязык общения программистов: Лексический, семантический, коммуникативный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 20 с.; Гончарова Н. Н. Особенности формирования лексического фонда подъязыка информатики и вычислительной техники (На материале кодифицированной и некодифицированной лексики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2000. 22 с.; Абдуллаева Ч. С. Русско-узбекские параллели в современной экономической терминологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ташкент, 2000. 22 с.; Кодирова Нодира Илѣс кизи. Семантико-стилистический анализ заимствований в узбекском и русском языках в новейший период 1991–2001 гг. (На материале газет и устной речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ташкент: НУУз, 2001. 22 с.; Акулинина Т. В. Экстралингвистическая обусловленность особенностей английской терминологии компьютерной информатики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2003. 22 с.; Тихонова Е. В. Формирование английской терминологии мобильных средств связи и ее лингвистические особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2003. 20 с.; Беликова И. А. Особенности образования терминов-неологизмов в подъязыке компьютерной техники: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2004. 23 с.; Шумайлова М. С. Актуальные проблемы развития и функционирования терминологии Интернет в немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2005. 23 с.; Глазырина А. И. Английские контактные элементы в русском компьютерном подъязыке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006. 22 с.

2. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высш. шк., 1987. С. 49.

3. Словарь экономико-правовых терминов. Ташкент, 1997; Таджикибаев Ш. Англо-русско-узбекский словарь сокращений терминов по телекоммуникации. Ташкент:

ФТМТМ, 2007; Ахмедова Ё. и др. Англо-русско-узбекский толковый словарь терминов операционных систем информационных технологий. Ташкент: Фан, 2009.

4. Реформатский А. А. Агглютинация и фузия как две тенденции грамматического строения слова // Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1987. С. 69.

М. М. Пирматова
Андижанский государственный университет (г. Андижан)

Размышления по поводу морфологического строения гендерно анализируемого текста

В работе рассматриваются лексические единицы (в частности, их морфологическое строение) в гендерном аспекте. Делается вывод об определённых отличиях в использовании некоторых грамматических категорий авторами – представителями различных полов.

Ключевые слова: гендер, языковые ресурсы, гендерная релеванция.

В языкознании всегда уделялось внимание элементам гендера. Во всех языках мира наблюдается явное разграничение специфических особенностей речи мужчины и женщины. В некоторых языках данный фактор проявляется ярко, а в других языках он присутствует, но вычленить его лингвистические основы нелегко.

Человечество издавна рассматривает гендерное различие не только с биологической стороны.

Современный русский лингвист В. В. Морковкин, анализируя древнейшие идеографические словари, исследует проблему выявления тенденций динамики отражения гендерных характеристик в контексте социально-культурных особенностей языка и речи в различные периоды развития общества. В. В. Морковкин приводит фрагмент санскритского словаря «Амаракоша», где показательной представляется классификация понятий, имеющих ту или иную степень важности:

«Книга 2

Глава 6, секции:

1. Мужчины, женщины, родственники, государства, учреждения.
2. Здоровье, лекарства, болезни, части тела.
3. Одежда, украшения, благовония, гирлянды ...» [6: 13–15].

Различие между мужчиной и женщиной имеет социальный характер и остаётся на одном уровне с понятиями «государство», «учреждение» и т. д.

В языке гендерная релевантность имеет древние корни и в различных ярусах, и в процессе разговора. Это подтверждают все исследователи гендера [1: 299].

Но при проведении конкретных исследований, например в вербальных, а также в интонационных стилистических единицах, паралингвистических явлениях гендер остается актуальным объектом исследований.

Ср., например: «...имеет место нормативное и манипулятивное конструирование гендера. В первом случае речь идёт об осознанном или автоматическом исследовании гендерных норм – характерном для данной культуры представлении об уместности или неуместности тех или иных речевых форм (моделей) для женщины или мужчины. Во втором – о намеренной эксплуатации гендерных стереотипов для оказания определенного воздействия на аудиторию» [4: 36].

Хотя исследователь подтверждает данный тезис в теоретической части своей работы, он не ограничивается явлениями в различии речи мужчины и женщины и признает, что не всегда подобные исследования отвечают требованиям науки.

«Положение о том, что язык и гендер прочно “встроены” в социальную практику и выводят свои значения из деятельности, в которой фигурируют, означает, что индивиды не просто делают языковой выбор для достижения некоторой цели, но действуют в рамках определенных ограничений (институциональных или идеологических), которые накладываются на их действия (но не детерминируют их).

По мере углубления практического исследования такой проблемы, как основы языка и гендера, изменились вопросы, которые задают себе исследователи. Вместо вопроса “Как говорят мужчины и женщины?” сегодня спрашивают, какие виды языковых ресурсов они используют (или могут использовать), чтобы представить себе тот или иной тип мужчин и женщин. Вместо вопроса “Как говорят о мужчинах и женщинах?” спрашивают, какие типы лингвистических практик выражают и поддерживают определенные гендерные идеологии и нормы» [4: 97].

В целом исследователи подтверждают существование всех ярусов гендерной релеванции из нижеприведенных (особенно морфологических), при этом сопоставление языковых единиц весьма трудоемко. Полученные результаты, яркие примеры не всегда могут быть объективно обоснованы, и это несколько пугает исследователей.

Вновь заметим, что издревле существуют яркие примеры в позициях релеванции мужчины и женщины. В настоящее время, когда усовершенствованы социальные основы, процесс коммуникации все более замедляется и углубляется.

Гендерные различия в различных ярусах языка имеют тысячелетнюю историю, и с развитием языка они сохраняются.

Мы попытались проанализировать подобные явления в области морфологии узбекского языка.

Грамматическое значение и стилистические свойства слов в гендерной лингвистике мужчин и женщин использованы в текстах Мукаррамы Муродовой, Саиды Зуннуновой, Зульфийи, Мирзакарима Пирматова, Саида Ахмада, Хамида Олимджана.

Концепция мужчины и женщины в лингвистике гендера с использованием категории падежа, лексического значения и специфики словообразова-

тельной основы, других свойств требует их тщательного изучения. В частности, в таких случаях, когда наличествуют различные нюансы в языке мужчины и женщины, падежи используются по-разному. Подобные различия в текстах целесообразно анализировать в падежных формах (см. таблицу).

Сопоставительный анализ категории падежей в гендерном аспекте

Факторы (5091 слово)	Показатель в текстах женщин		Показатель в текстах мужчин	
	Единиц	%	Единиц	%
Всего	1007	19	1244	24
<i>Родительный падеж:</i>	172	3	213	4
обозначенный	113		164	
необозначенный	52		39	
в краткой форме	7		–	
<i>Винительный падеж:</i>	243	5	378	7
обозначенный	202		335	
необозначенный	20		43	
в краткой форме	21		–	
<i>Дательный падеж</i>	263	5	322	6
<i>Местный падеж</i>	226	4	183	3
<i>Исходный падеж</i>	103	2	148	3

Проанализировав все факты, мы пришли к выводу, что пол неизвестного автора текста можно определить по количеству падежей, по использованию падежных окончаний. При анализе ярко проявляется то, что женщина, по сравнению с мужчиной, использует меньше падежных окончаний.

Полагаем, что при анализе лингвопоэтических свойств в художественном тексте следует уделить внимание использованию морфологических единиц, их применению. Это связано с тем, что в лингвистике гендера в художественном тексте в концепции мужчины и женщины использование морфологических единиц и грамматическое значение имеют особую значимость и определяют язык пола.

Примечания

1. Ахмедов Б. Гендер лингвистикаси муаммолари // Ўзбек тилшунослигининг долзарб муаммолари. Андижон, 2012.
2. Гендер тадқиқоти асослари курси хрестоматияси. Ташкент: «Ўзбекистон», 2005.
3. Гриценко Е. С. Язык как средство конструирования языка: дис. ... д-ра филол. наук. Н. Новгород, 1967. С. 56–72.
4. Зулфия. Избр. соч. Ташкент, 1959. С. 131–153.
5. Зуннунова С. «Бир йил ўйлари», Ғ.Ғулом номидаги бадиий адабиёт нашриёти. Ташкент, 2005.
6. Морковкин В. В. Идеографические словари. М., 1970.
7. Пирматов М. Мохларойим. Ташкент, 1993. Б. 3–12.
8. Муродова М. Оқибат // Ўзбекистон овози. 1999. 27 марта.
9. Ахмад С. Жимжитлик. Ташкент, 1989. Б. 3–9.
10. Олимжон Х. Балладалар, дostonлар, шеърлий хат. Ташкент, 1979. Б. 106–119.

ЛИНГВОДИДАКТИКА. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

Т. В. Бабурова, И. А. Осколкова
Ивановский государственный энергетический университет (г. Иваново)

Мотивация и её роль в изучении иностранного языка

Статья посвящена исследованию мотивации при изучении иностранных языков. Проанализированы различные концепции учебной мотивации, а также факторы, влияющие на нее. Представлен список стратегий для мотивации обучаемых в различных видах деятельности.

Ключевые слова: мотивация, интерактивность, инструментальность, окружение, целевая языковая культура.

В эпоху глобализации всех сфер общественной жизни проблема мотивации в изучении иностранных языков становится чрезвычайно актуальной. Глобализация означает, что все более возрастает роль личных контактов людей, а следовательно, и роль вербальной коммуникации, в том числе межнациональной, которая требует знания иностранного языка [1: 122]. Иностранные языки становятся одним из главных факторов как социально-экономического, так и общекультурного прогресса общества. Иностранный язык выполняет огромную роль в формировании личности и повышении уровня образованности, ведь с его помощью можно получить непосредственный доступ к духовному богатству другой страны, возможность непосредственной коммуникации с представителями других народов. Поэтому неудивительно, что в последнее время в нашей стране существенно вырос интерес к иностранным языкам, главным образом – английскому. Теперь знание двух и более языков – это непременный атрибут любого современного высокообразованного человека. Владение иностранным языком стало настоящей потребностью, без него уже невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу и построить успешную карьеру. Новые политические и социально-экономические изменения в России в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как учебного предмета и привели к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам [2: 3]. Новая политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня более глубокого владения иностранным языком.

Все вышеперечисленное существенно повышает престиж предмета «Иностранный язык» в качестве образовательной дисциплины вуза. И здесь понятие мотивации выходит на первый план.

С середины XX в. в англоязычной и франкоязычной научной литературе появились масштабные исследования, посвященные учебной мотивации при освоении иностранного языка, которые могут быть полезны для отечественной высшей школы при условии их адаптации с учетом специфики российской системы образования.

Одной из наиболее авторитетных в современной научной парадигме является модель учебной мотивации к изучению иностранного языка, предложенная Золтаном Дерней (Zoltán Dörnyei), профессором психолингвистики Ноттингемского университета, автором многочисленных работ по учебной мотивации, самые известные из которых:

1. “The Psychology of Second Language Acquisition” (Oxford University Press, 2008).

2. “Research Methods in Applied Linguistics” (Oxford University Press, 2007).

3. “The Psychology of the Language Learner” (Lawrence Erlbaum Associates, 2005).

4. “Teaching and Researching Motivation» (Pearson ESL, 2001).

5. “Motivational Strategies in the Language Classroom” (Cambridge University Press, 2001).

В исследовании “Motivational Strategies in the Language Classroom” Дерней предлагает концепцию учебной мотивации, полученную в результате факторного анализа. Выделяется семь базовых компонентов:

1) *интегративность (Integrativeness)*;

2) *инструментальность (Instrumentality)*;

3) *значимость сообщества носителей изучаемого языка (Vitality of the L2 Community)*;

4) *отношение к носителям изучаемого языка (Attitudes toward the L2 Speakers/Community)*;

5) *культурный интерес (Cultural Interest)*;

6) *лингвистическая уверенность (Linguistic Self-Confidence)*;

7) *окружение (Milieu)* [3: 18].

Интегративность выделяется в качестве одного из базовых компонентов учебной мотивации при освоении иностранного языка с 60-х годов XX в. Этот компонент связан с позитивным восприятием изучаемого иностранного языка и культуры, стремлением изучающих язык интегрировать себя в культуру изучаемого языка и стать похожими на носителей языка. Фактор интегративности – один из наиболее исследованных компонентов учебной мотивации.

Инструментальность – второй наиболее изученный элемент учебной мотивации. Он относится к прагматическим выгодам, которые изучающие надеются извлечь в результате освоения иностранного языка. Инструмен-

тельность отражает идею о том, что для большинства изучающих иностранный язык движущей силой является ожидаемая польза.

Отношение к носителям изучаемого языка – базовый компонент учебной мотивации, отражающий восприятие изучающими иностранный язык общества его носителей, стремление к непосредственному контакту с ними.

Культурный интерес – отражает восприятие продуктов культуры, связанных с иностранным языком и его носителями и передаваемых средствами массовой информации.

Лингвистическая уверенность – основывается на убежденности в том, что цели, поставленные при изучении иностранного языка, посильны и достижимы, и – шире – на вере в себя и свои возможности вообще.

Окружение – влияние родителей, семьи, друзей, в частности их отношение к изучаемому иностранному языку и его носителям.

Существует несколько различных факторов, влияющих на мотивацию. Они включают в себя:

1. Пользу от хорошего знания языка. Многие люди хотят изучать язык, потому что это может помочь им достичь практических целей: найти работу, поступить на курсы по изучению иностранного языка, получить у преподавателя более высокие оценки или просто заказать номер в гостинице.

2. Наш интерес к *целевой языковой культуре (target language culture)* (т. е. к культуре языка, который мы изучаем). Мы можем хотеть хорошо знать русский язык, например для того, чтобы читать книги великих русских писателей или понять тот мир, который создал таких великих художников и композиторов. Причиной изучения языка является интерес к культуре страны с большой буквы “К”. Многие люди интересуются культурой с маленькой буквы “к”. Они хотят выучить английский язык, чтобы читать статьи о своих любимых знаменитостях.

Мы также можем интересоваться целевой языковой культурой, когда сами хотим стать частью данной культуры, например если переезжаем в эту страну на постоянное место жительства. В этом случае мы интересуемся такими аспектами, как обычаи и стиль жизни, и рассматриваем *целевой язык (target language)* как ключ к пониманию этой культуры и осознания себя ее частью.

3. Чувство удовольствия от процесса изучения языка. Если мы в чем-либо успешны, этот успех заставляет нас продолжать заниматься этим и достигать огромных успехов. Умение говорить на иностранном языке заставляет нас общаться больше и лучше. *Уверенность (confidence)* (чувство того, что мы можем делать что-либо успешно); *автономия* (независимость учащегося) (*learner autonomy/independence*) (чувство ответственности и управления процессом своего обучения) и чувство *достижения (achievement)* (т. е. успешности в том, над чем мы работали) – все это те положительные эмоции, которые мы получаем при изучении языка. Если мы думаем, что в чем-то успешны, мы хотим продолжать делать это.

Поощрение (encouragement) и поддержка со стороны других. Мы можем жить в стране или семье или ходить в школу, где изучение иностранно-

го языка высоко оценивается и очень поощряется. Это помогает нам осознать важность иностранного языка и дает нам эмоциональную поддержку при его изучении. Люди, которые живут в среде, где изучение иностранного языка не поощряется, имеют слабую мотивацию для его изучения.

Желание свободного общения с людьми, которые тебе важны. У людей есть друзья, возлюбленные и партнеры по бизнесу, которые говорят на другом языке. Они хотят установить с ними прочные отношения. Это сильная мотивация к изучению языка.

Наш интерес к самому процессу обучения. Иногда мы хотим изучать иностранный язык просто потому, что нам нравится учитель, то, как он/она учит, упражнения в классе, учебник или темы, которые обсуждаются в классе. Все эти факторы относятся к процессу обучения.

Мы видим, что существуют различные виды мотивации. Одни идут от обучаемого, другие – от его окружения.

Обучаемые могут различаться в своей мотивации. Одни имеют сильную мотивацию одного вида, но слабую другого вида, у других это комбинация нескольких видов. Существуют, конечно, *немотивируемые (unmotivated)* обучаемые, т. е. те, у которых нет мотивации, и *более не мотивируемые (demotivated)*, т. е. те, которые потеряли мотивацию. И мотивация может, конечно, меняться. Обучаемый может, например, быть совершенно незаинтересованным в изучении языка до тех пор, пока не встретит учителя, который меняет его отношение к предмету и помогает ему полюбить процесс обучения.

Также мотивация может меняться с возрастом, когда те или иные факторы становятся более или менее значимы по мере взросления обучаемого.

З. Дерней и К. Чизер предложили десять ключевых областей, в которых учитель может влиять на мотивацию учащихся, и дали перечень стратегий для мотивации в этих областях (см. таблицу) [4: 54–55].

Все вышеперечисленные факторы являются главными силами побуждения человека к изучению иностранного языка. Однако следует помнить, что если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего эффективность работы ухудшается. В таком случае высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции. Необходимо найти тот оптимум, при котором высокая эффективность соседствует с получением удовольствия от изучения иностранного языка.

Список стратегий для мотивации обучаемых в ключевых видах деятельности

Учитель	1. Показывайте хороший пример, являясь мотивированным и вовлеченным. 2. Пытайтесь вести себя естественно. 3. Будьте восприимчивы и благосклонны
Атмосфера в классе	4. Создайте приятную, спокойную, безопасную и организованную атмосферу в классе. 5. Поощряйте юмор, смех и улыбки

Задачи взаимопонимания и контакт учителя с учащимся	6. Давайте ясные инструкции. 7. Указывайте цель и полезность каждого задания. 8. Обращайтесь с каждым учащимся как с личностью
Уверенность в себе	9. Установите положительную обратную связь и поощряйте успехи обучаемых. 10. Убедитесь, что ваши студенты достигают успехов в изучении английского языка. 11. Признавайте ошибки – это естественная часть обучения
Интерес	12. Выбирайте интересные задания и темы. 13. Предлагайте разнообразие материала и видов деятельности. 14. Давайте задания, заставляющие учащихся проявлять свою инициативу. 15. Используйте в большей степени интересы учащихся, чем тесты или оценки для поощрения обучения
Автономия	16. Поощряйте творческие и оригинальные идеи. 17. Поощряйте вопросы и другие проявления инициативы учащихся. 18. Разделяйте со студентами (учащимися) как можно больше ответственности за процесс обучения
Личная значимость	19. Создавайте персональные задания с учетом личностных характеристик каждого обучаемого
Цель для студентов или для учителей	20. Поставьте несколько конкретных задач обучения для своих студентов. 21. Поощряйте студентов ставить цели и работать для их достижения. 22. Делайте анализы специфических языковых целей и потребностей обучаемых (т. е. диагностику потребностей и мотивов)
Культура	23. Знакомьте обучаемых с культурой стран изучаемого языка. 24. Приглашайте носителей языка на некоторые занятия. 25. Находите друзей по переписке для обучаемых

Примечания

1. Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 122–127.

2. Обучение иностранным языкам. Материалы для специального образовательного учреждения. М., 2003. 192 с.

3. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2001. 155 p.

4. Pulverness A., Williams M, Spratt M. The TKT Course Modules 1, 2 and 3. Cambridge University Press, 2012. P. 53–55.

Роль языкового поликультурного образования для самоопределения личности

В статье речь идет об основных направлениях поликультурного образования средствами иностранного языка. Иностранный язык является одним из основных инструментов формирования личности с общепланетарным мышлением. В качестве одного из компонентов межкультурной компетенции автор выделяет культурное самоопределение личности обучаемого.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, культура, культурное самоопределение, взаимодействие, социокультурный подход.

На современном этапе развития общества резко возрастает культурообразующая функция образования, которое из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нём. Именно культура, её виды должны составлять базовый компонент – ядро содержания современного образования. Геополитические процессы, интенсивно проходящие в последние десятилетия, не могли не повлиять на гуманитарную сферу деятельности человека. Активизация диалога культур, политических и экономических контактов между государствами повысила прагматическую значимость владения иностранными языками. В конце 90-х годов в отечественную методику прочно вошло понятие «межкультурная компетенция» (или «лингвокультурологическая компетенция») как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и как важная категория новой научной парадигмы: обучаемый перестал рассматриваться как объект воздействия педагога, а обрёл статус субъекта учебно-воспитательного процесса. Обращение к новой научной парадигме в лингводидактике обусловлено целым рядом объективных обстоятельств. Современная ситуация в обществе вынуждает человека уметь сосуществовать в общем жизненном мире, что означает быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего жизненного пространства, уметь наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных конфессий, культур и стран. Важную роль в этом играет язык, выступающий, по всей видимости, единственно возможным инструментом, с помощью которого можно достичь взаимопонимания и взаимодействия между людьми.

Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Можно полностью согласиться с Е. И. Пассовым в том, что в качестве целей при изучении иностранного языка в настоящее время должно выступать не обучение как таковое, при котором содержанием будут лишь знания, умения, навыки,

а образование личности. В этом случае в качестве содержания выступает культура, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности [2].

Культура – это исторически передающаяся система символов. Значит, каждая группа людей, претендующая на статус культуры, должна придерживаться конкретного свода правил. При коммуникации люди воспринимают друг друга по принципу групповой принадлежности. Находясь в определённых территориальных рамках, каждый человек является представителем различных групп. Группирование в обществе осуществляется по культуре – исторически передающейся системе знаний и норм, разделяемой группой людей, консолидированной по определённым признакам (происхождению, социальному статусу, профессии и роду деятельности, религии и т. п.). Самоопределяясь в конкретном типе культуры, каждый человек делает свой выбор в пользу одного из вариантов поведения. Группирование в обществе может происходить не по одному, а сразу по нескольким признакам: вероисповеданию, политическим взглядам и т. д. Число групповых элементов, формирующих культурное самоопределение индивида, может быть неограниченным. Система ценностей каждого из групповых образований влияет на культурное самоопределение индивида. В схему культурного самоопределения индивида входят этническое, языковое, геополитическое, религиозное, социально-экономическое и профессиональное самоопределение.

Каждый человек, обладая индивидуальным культурным самоопределением, может ассоциироваться одновременно со многими группами или групповыми образованиями. Таким образом, культурное самоопределение может быть групповым и индивидуальным. Под культурным самоопределением индивида можно понимать определённые черты групповых образований, проявляющие себя в конкретной ситуации и, тем самым, относящие индивида к числу их представителей, а также осознание личностью своего места в спектре культур и деятельность, направленную на причисление себя к тому или иному групповому образованию. Культурное самоопределение не статично, оно находится в процессе постоянного совершенствования и при необходимости способно меняться.

Средствами иностранного языка можно формировать такие качества, как толерантность, непредвзятость к представителям других культур, углубить знание и понимание культуры своей родной страны, расширить своё социокультурное пространство и прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов.

Культурное самоопределение личности средствами иностранного языка происходит не отдельно или параллельно, а как один общий процесс формирования поликультурной личности. Соизучение иностранного языка и культуры будет способствовать расширению социокультурного пространства личности. Степень определения места личности в постоянно увеличивающемся социокультурном пространстве будет находиться в прямой зависимости от социокультурного подхода, выбранного в данном сообществе.

Формирование культурного самоопределения личности средствами иностранного языка возможно исключительно в рамках социокультурного подхода. Преимуществом социокультурного подхода является возможность рассмотрения всего спектра культур, существующих на территории страны изучаемого языка. Внимание при социокультурном подходе акцентируется не только на различиях, но, главное, на сходствах между родной и изучаемой культурами. При изучении родной культуры и работе с материалами о ней важно, чтобы обучаемые получили возможность обратиться к родной культуре страны и региона; увидеть и критически осмыслить различные виды культур; определить своё место в рамках данных культур; попытаться определить источник их появления и предположить их опасность при межкультурной коммуникации. При изучении культуры страны изучаемого языка важно, чтобы учебные материалы представляли широкую палитру культур страны изучаемого языка. При обучении необходимо научить студентов собирать, изучать, объединять, обобщать и классифицировать полученную информацию. В качестве тематического наполнения могут использоваться материалы как об элитарной культуре, так и о массовой культуре. Однако важно, чтобы отбор культуроведческого материала осуществлялся в соответствии с методическим принципом культуросообразности [3: 53].

Получая информацию о вариативности и разнообразии как родной, так и изучаемой культур, обучаемые имеют возможность культурно самоопределиваться. При этом термин «межкультурная коммуникация» будет рассматриваться не только в смысле традиционного понимания понятия – как общение между представителями разных стран, но, главное, как общение между представителями одного и того же пространства, принадлежащими к разным культурам и осознающими себя в качестве поликультурных субъектов. Это обяжет каждого следовать существующим в данном сообществе нормам, адекватному поведению [4].

Выделяя культурное самоопределение в качестве одного из компонентов билингвальной социокультурной компетенции, можно сделать вывод, что будет включать в себя самоопределение в культуре средствами родного и изучаемого языков. Обучающиеся должны научиться и быть способны: осознавать себя в качестве поликультурных субъектов; видеть культурные сходства между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков, тем самым расширяя рамки собственной групповой принадлежности за пределы политических границ родной страны; понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации; воспринимать культурное разнообразие как норму сосуществования культур; осознавать своё место, роль и значимость в глобальных общечеловеческих процессах; принимать активное участие и инициировать действия против культурной дискриминации.

Культурное самоопределение – это одно из новых и наименее изученных направлений поликультурного образования средствами родного и ино-

странного языков. Бесспорно, это один из многочисленных подходов, направленных на повышение эффективности межкультурной коммуникации и диалога культур.

Примечания

1. Кабакчи В. В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. СПб.: Союз, 2001. 480 с.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 224 с.

3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 239 с.

4. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Мордов. ун-т, 1993. 120 с.

Т. Н. Беленюк

Томский политехнический университет (г. Томск)

Ролевая игра как средство преодоления языкового барьера в процессе изучения иностранного языка

В статье рассматривается понятие языкового барьера, а также важность его преодоления как условия формирования коммуникативной компетенции будущего специалиста в современных условиях. В качестве одного из эффективных средств решения этой проблемы автор предлагает использование ролевой игры.

Ключевые слова: языковой барьер, неспособность, коммуникативная компетенция, межкультурное общение, ролевая игра.

В настоящее время обучение иностранному языку является одним из приоритетных направлений современного образования, что повлекло за собой использование в практике обучения иностранному языку в вузе новых педагогических технологий. На данный момент студенты имеют возможность общаться с носителями языка как в рамках учебного процесса, так и посещая внеаудиторные мероприятия. Однако уровень восприятия и понимания иноязычной речи на слух у русскоязычных студентов, а также готовности общаться недостаточный. Помимо этого существует проблема так называемого языкового барьера у большинства студентов, изучающих иностранный язык.

Под термином «языковой барьер» зачастую подразумевают разные, порой несовместимые понятия. Некоторые вкладывают в термин «языковой барьер» кросс-культурные различия, отраженные в языке и препятствующие нормальному взаимопониманию носителей разных языков. Другие имеют в виду простое незнание языка человеком, который оказался среди носителей этого языка или в стране, где этот язык является как минимум доминирующим [1]. На основе ана-

лиза различных источников, посвященных проблемам межкультурной коммуникации и возникновению языкового барьера, можно сделать вывод о том, что языковой барьер – это неспособность спонтанно понять ситуацию и отреагировать на нее в ходе общения на иностранном языке как на уроке, так и в рамках межкультурного общения, несмотря на наличие определенных иноязычных умений и навыков в различных видах речевой деятельности.

Следует отметить, что во многих случаях речь идет о психологическом языковом барьере. Это может быть страх собственной несостоятельности, страх сделать ошибку и выглядеть глупо перед окружающими, негативные школьные воспоминания об изучении иностранного языка. У каждого причины индивидуальны. Первый шаг для преодоления психологического барьера – это осознание причины. Но важно не концентрировать свое внимание на прошлом, а сформировать ситуацию успеха и пережить негативный опыт. Позитивная атмосфера на занятиях и установившийся контакт и взаимопонимание с преподавателем зачастую помогают решить проблему.

Очевидно, что перечисленные причины хотя и имеют место быть, тем не менее лишь частично объясняют феномен языкового барьера. В половине, если не в большинстве случаев обе упомянутые причины не обнаруживаются, хотя языковой барьер стопроцентно присутствует. Более того, даже в том случае, когда одна из причин – например, страх ошибки – имеет место быть, преподаватель не знает, что делать.

Практика показывает, что использование коммуникативного метода достаточно эффективно решает проблему языкового барьера у обучающихся. Зачастую обучающиеся мыслят стереотипами и хотят заниматься переводами и записывать грамматические правила. Такого рода занятия, скорее всего, могут быть определены как «занятия о языке», а не на нем. Поэтому необходимо обратить особое внимание на тот факт, что пути и способы реализации коммуникативного подхода должны быть в значимой степени творческими, нетрадиционными и в то же время эффективными. И результатом использования этого подхода должна стать сформированная у обучающихся готовность ориентироваться в иноязычной среде и уметь адекватно реагировать в различных ситуациях.

Коммуникативное обучение представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Например, в качестве эффективного средства обучения можно использовать ролевую игру [2].

Ролевая игра – это вид аудиторной деятельности, обеспечивающий «тесное и активное соединение умений обучающихся с социокультурной реальностью изучаемого языка через создание таких условий, при которых необходимо выяснить социальные, эмоциональные и познавательные стороны межличностных отношений» [3; 4]. Иными словами – это моделирование реальных жизненных ситуаций, где обучающиеся должны сыграть свою роль на языке.

Как правило, выделяют следующие виды игр:

- подготовительные (грамматические, лексические, фонетические, орфографические), которые используются, прежде всего, как тренировочные упражнения на этапе введения и закрепления лексических, грамматических или фонетических явлений);

- творческие, которые являются средством развития и совершенствования речевых навыков и умений обучающихся.

В качестве примера подготовительных игр можно упомянуть следующие.

Alphabetisches Wettspiel

Цель игры: активизация изученной лексики.

Обучающиеся делятся на две группы. Преподаватель раздает карточки с буквами каждой команде. Как только преподаватель называет слово, каждая команда должна как можно быстрее составить это слово из карточек. Команда, которая сделает это быстрее и без ошибок, становится победителем.

Würfelspiel

Цель: закрепление спряжения глаголов и их временных форм.

Для данной игры необходимы кубики (кости). На гранях одного кубика написать местоимения, на другом кубике – модальные глаголы, на третьем – глаголы, которые надо выучить. Обучающийся бросает кубики и составляет предложение из выпавших слов. Использовать можно только два кубика. Варианты данной игры различны. Всё зависит от творчества преподавателя и целей, которые он ставит.

Что же касается творческих игр, то здесь могут быть полезными следующие задания.

Diskussion

Цель: выразить свое мнение по заявленной проблеме и обосновать его в соответствии со своей ролью.

Тема может быть любая, в соответствии с тематикой курса, этапа обучения и т. д. Например, это может быть тема “Du sollst deinen Freund überzeugen, dass er mit dir einen Ausflug nach Prag macht”. Данная игра подразумевает ступенчатую структуру. На первой ступени обучающиеся должны собрать все «за» и «против» по предложенной теме. Затем необходимо сформулировать предложения в соответствии с планом, составленным ранее. После этого в форме дискуссии можно начинать обсуждение. По завершении дискуссии можно предложить обучающимся обсудить наиболее спорные моменты, возникшие в ходе обсуждения.

Здесь важно отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи. А, как известно, ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения, т. е. вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке. Игра активизирует стремление обучающихся к взаимодействию, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает тот самый барьер между преподавателем и студентом.

Fortsetzung von einer Geschichte

Цель: активизация соответствующих навыков и умений связной монологической или диалогической речи.

Каждый участник игры (обучающийся) получает листок бумаги с одним предложением из определённого рассказа или истории. Основным условием является то, что никто из участников не должен показывать свое предложение или часть текста другим студентам. Необходимо запомнить это

предложение (на это дается две минуты). Затем преподаватель собирает все карточки и зачитывает каждое предложение. Обучающиеся прослушивают их, а затем каждый из них в соответствии с логической последовательностью по очереди называет своё предложение.

В ходе игры обучающиеся совершенствуют и углубляют свои знания в области языка, расширяют лексический запас, учатся использовать в потоке речи определенные лексико-грамматические конструкции. Главным достоинством любой ролевой игры является обеспечение 100%-ной активности студентов. Кроме того, ролевая игра построена на моделировании типичных реальных ситуаций, что позволяет приблизить общение к объективной действительности, снизив степень искусственности атмосферы традиционных занятий.

Таким образом, рассмотрев понятие «языковой барьер», можно сделать вывод, что ролевая игра, как никакое другое средство активизации речемыслительной деятельности студентов, усиливает их мотивацию к обучению, которую можно представить в рамках одной или комбинации нескольких ситуаций, стимулирующих речевую деятельность обучающихся, что как раз и способствует преодолению языкового барьера на уроке иностранного языка.

Примечания

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология. М., 2002.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2004.
4. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. С. 319–331.

И. А. Белова
Московский государственный технический университет
им. Н. Э. Баумана (г. Москва)

Анализ трудностей при аудировании в неязыковом вузе и пути их преодоления

В результате анкетирования студентов неязыкового вуза выявлены основные трудности при аудировании. Для успешного обучения аудированию предлагается комплекс методических приемов, соответствующих трем основным стадиям работы, а также ряд специальных упражнений, направленных на преодоление трудностей при аудировании.

Ключевые слова: аудирование, языковые трудности, контекстуальная осведомленность, психологические трудности, интонационный и фонематический слух, мотивированная аудитивная догадка.

Владение навыком аудирования очень актуально в настоящее время. Это связано с тем, что в информационном обществе восприятие и понимание

устной речи на слух – один из способов получения информации (прослушивание новостей, передач на иностранном языке, просмотр образовательных и развлекательных фильмов). Появляются все новые возможности общения с носителями языка, участия в международных научно-технических конференциях, стажировок и обучения за рубежом. Таким образом, аудирование является не менее важным видом речевой деятельности, чем чтение, говорение и письмо. Поэтому для преодоления недостаточности умений в аудировании иноязычной речи нужна определенная методика (начиная с работы со студентами I курса до старшекурсников). Учитывая ограниченность во времени и необходимость уделять внимание всем видам речевой деятельности на протяжении всего курса обучения английскому языку, основной принцип методики обучения аудированию – обязательная подача материала для аудирования (1,5–2 минуты) с постепенным увеличением его объема (до 5 и более минут).

При обучении аудированию необходимо учитывать тот факт, что контингент наших студентов представлен выпускниками различных типов школ. Это могут быть общеобразовательные школы, лицеи, спецшколы, гимназии. На первых же занятиях целесообразно продиагностировать уровень владения аудированием студентами в группе. В начале учебного года мною было проведено тестирование уровня аудирования и анкетирование первокурсников с целью выявления основных трудностей, возникающих у них в процессе аудирования.

Результаты анализа трудностей представлены в таблице.

Трудности при аудировании у студентов первого курса

Быстрый темп речи	80%
Наличие незнакомых слов и грамматических конструкций	60%
Необходимость в целом удерживать информацию в памяти	40%
Необходимость в целом понять информацию	20%
Необходимость обрабатывать информацию и выполнять вопросно-ответные упражнения и упражнения по уточнению полученной информации	80%

Проанализировав данные таблицы, можно сделать вывод, что большая часть студентов слабо подготовлена к аудированию, и если в целом большинство студентов понимает, о чем идет речь в аудитивном материале, т. е. аудировать с общим пониманием текста, то они совершенно не владеют навыками детального понимания, выборочного извлечения информации, не говоря уже о навыках обобщения, сопоставления и т. д.

Как же успешно обучать аудированию? Прежде всего, нужно использовать комплекс методических приемов, соответствующих трем основным стадиям работы над аудированием:

- 1 – before listening;
- 2 – while listening;
- 3 – after listening.

При использовании упражнений, предназначенных для этих трех стадий работы, нужно учитывать основной принцип решения любой поставлен-

ной задачи на занятии для достижения конкретного результата – переход от легких упражнений к более сложным.

Перечислим основные трудности, возникающие в процессе аудирования, и возможные пути их преодоления.

Человеку свойственно слушать и понимать значительно больший объем информации и на более высоком уровне, чем выражать свои мысли посредством говорения или письма. Аудирование – не пассивный вид речевой деятельности, и навыки аудирования, сформированные в процессе овладения родным языком, не переносятся легко на иностранный язык. Естественно, каждый иностранный язык имеет свои особенности звучания, которые могут вызывать трудности при аудировании. Но имеются и общие трудности аудирования на любом иностранном языке, с которыми учащийся может встретиться в условиях реальной коммуникации. К ним относятся:

– языковые трудности. Они могут возникать при наличии в речи говорящего нового грамматического материала (грамматические конструкции, сокращенные разговорные формы), новой лексики (слова, идиоматические выражения). Сюда же относятся и особенности в произношении, если они не соответствуют тому стандарту, которым владеет слушающий (интонация, акцент). Темп речи говорящего может оказаться для слушающего непривычно быстрым;

– контекстуальная осведомленность. Аудирование на родном языке не происходит вне контекста. Мы всегда имеем конкретную цель, определенные знания и/или ожидания от аудируемого текста. Незнание контекста и фоновой информации может снизить уровень понимания материала и усложнить процесс восприятия информации;

– психологические трудности. Боязнь не понять прослушиваемый материал может способствовать концентрации слушающего не на основном смысле текста, а на конкретных незнакомых словах, что значительно снижает результативность аудирования [1].

Каковы же пути преодоления вышеуказанных трудностей?

Прежде всего, успешное применение всего комплекса упражнений, направленных на развитие навыков аудирования на трех стадиях работы с аудиотекстами, способствует преодолению трудностей, возникающих при аудировании. Но существует еще и ряд специальных упражнений.

Речевой слух подразделяется на интонационный и фонематический. При восприятии на слух фраза как одна из единиц восприятия понимается не путем анализа и последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информационных признаков. Интонацию принято считать наиболее информационным признаком, так как благодаря ей аудитор может сегментировать речь на синтаксические блоки, понять связь частей фразы, а следовательно, и раскрыть содержание. По интонации можно различить коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Эмоциональная оценка также выражается с помощью интонации.

Если под интонационным слухом принято понимать способность воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным вариантом, то под фонематическим слухом понимается умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами. Фонематический слух, так же как и интонация, необходим не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений. Наиболее интенсивное развитие речевого слуха происходит у детей до 8 лет, что совпадает с периодом нарастания разговорчивости и контактности детей. В более старшем возрасте речевой слух продолжает совершенствоваться, но уже нет такого резкого скачка в его развитии.

Формирование и развитие речевого слуха у взрослой аудитории возможно различными способами. Чисто имитативный путь хорош, но не всегда надежен, так как не все обучаемые способны хорошо подражать. Заставляя обучаемых овладевать готовыми фразами, мы перегружаем их механическую память, поэтому целесообразно вводить словесное объяснение, дополнительные опоры. На начальном этапе весьма целесообразно иметь возможность наблюдать за артикуляцией говорящего, особенно когда речь идет о визуально различаемых оппозициях [w – v], [æ – e], [a: – o:], [o: – o], использовать транскрипцию, картинки с изображением предметов и несложных действий, таблиц и схем [2; 3; 4].

Приведем некоторые виды упражнений для развития и совершенствования речевого слуха:

- Repeat the following phrases imitating the intonation.
- Listen and put down the proper names you've heard.
- Find the difference in intonation in the following phrases.
- Repeat the phrases with the same sound.
- Find the words that rhyme.
- Find the words that don't rhyme.
- Underline the stressed syllable.
- Define the type of the sentences: are they statements, questions, exclamations? Listen and raise your hand when you hear negation.

На начальном этапе студенты должны слушать и воспроизводить полный стиль артикуляции. После такого полного проговаривания можно переходить к выработке умения понимать речь в ее естественном звучании. Желательно организовать систематическое прослушивание записей речи разных дикторов. Предъявляемый речевой материал должен быть построен на уже усвоенном языковом материале.

Что касается темпа естественной речи говорящего на иностранном языке, то он практически всегда кажется изучающим иностранный язык слишком быстрым, так как они привыкли слушать замедленную речь преподавателя и своих товарищей, а также сами часто не способны воспроизводить собственные сообщения в естественном темпе. На темп речи также ока-

зывает влияние целый ряд факторов, как постоянно действующих, так и временных: тип высшей нервной деятельности, практический опыт речи, насыщенность речи смысловым содержанием, утомление, настроение и т. д. Поэтому даже у одного и того же человека темп речи колеблется в каких-то пределах. Обычно скорость внутреннего проговаривания слышимых речевых сигналов на родном языке в 2–3 раза выше скорости внешней артикуляции. Такого же соотношения соответствующих скоростей можно достигнуть лишь при беспереводном владении иностранным языком. Лишь таким образом можно постепенно приравнять темп иноязычной речи к темпу речи на родном языке. При овладении иностранным языком темп речи говорит о степени владения языком. Поэтому беспереводное владение иностранным языком и темп речи, а значит, и аудирование быстрого темпа речи тесно взаимосвязаны.

Большую роль в успешном аудировании играет уровень интеллектуального развития, эрудиция слушателя, умение быстро схватывать смысл и мгновенно обрабатывать поступившую информацию на основе знания языка и мотивированной аудитивной догадки. Очень важно здесь и тщательно подбирать лингвистический материал, отбирать фономатериалы, вводить в некоторых случаях вербальные опоры в виде печатных материалов.

Таким образом, применяя правильную методику работы со студентами разных уровней подготовки, используя тексты для аудирования, отвечающие определенным требованиям, и систему специальных упражнений, направленных на преодоление трудностей процесса аудирования, можно значительно повысить эффективность аудирования в неязыковом вузе.

Примечания

1. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
2. Cunningham S., Moor P. Everyday Listening and Speaking. Pre-Intermediate. Oxford University Press, 2000. 78 p.
3. Jones L., Kimbrough V. Great Ideas. Students Book. Cambridge University Press, 2007. 108 p.
4. Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P. New English File. Pre-Intermediate Student's Book. Oxford University Press, 2010. 160 p.

Новостная статья электронной газеты как средство обучения студентов профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе

В статье раскрывается актуальность применения новостной статьи электронной газеты сети Интернет как средства обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов неязыкового вуза. Для лаконичного обобщения полученной информации предлагается составлять систематизатор новостной статьи электронной газеты – схематичное нелинейное (часто иерархичное) представление основных идей, фактов, мнений, данных, представленных в новостной статье.

Ключевые слова: новостная статья, электронная газета, профессионально-ориентированное чтение, систематизатор.

Принципиальные изменения в экономике, в информационно-коммуникационных технологиях, становление глобального рынка труда диктуют новые требования к специалистам, которые должны быстро адаптироваться к профессиональной деятельности; знать, как получить доступ к глобальным источникам знаний; уметь трансформировать приобретаемые знания в инновационные технологии; владеть методологией и аналитическими навыками; расширять область познания; иметь мотивацию к обучению на протяжении всей жизни, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации; обладать необходимыми гражданскими и социальными компетенциями.

Всё возрастающее значение для профессиональной деятельности приобретает владение специалистом иностранным языком (ИЯ), где коммуникативное умение читать аутентичные иноязычные тексты по специальности становится целевой доминантой языковой подготовки студентов неязыковых вузов.

Проблема обучения иноязычному чтению с целью извлечения информации в самых разных аспектах довольно широко и полно исследовалась зарубежными и отечественными учёными: Н. И. Гез, Л. М. Ермолаевой, W. Komrad, И. Л. Бим, А. А. Леонтьевым, Г. В. Роговой, И. А. Зимней, С. К. Фоломкиной, Л. И. Буровой, Ю. Н. Бузиной и др.

Профессионально-ориентированное иноязычное чтение как особый вид профессиональной речевой деятельности был выделен Т. С. Серовой, которая выявила его особенности, определила функции и разработала классификацию, цель чтения – его предвосхищаемый результат. Была предложена идея систематизации текстов на основе логико-семантической структуры темы, описаны этапы формирования речевых навыков и умений, выработан новый подход к системе упражнений [1].

Дальнейшее развитие теория обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению получила в исследованиях А. С. Балахонова,

Л. П. Шишкиной, И. В. Перловой, С. Г. Улитиной, Л. П. Раскопиной, Т. Г. Агапитовой, М. А. Мосиной, Т. А. Ковалевой и др.

Однако методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению рассматривалась в основном на материале профориентированных монологических учебных текстов на ИЯ специальности.

В последние годы исследователи всё больше внимания уделяют описанию газетно-публицистического стиля и разработке методики обучения иностранному языку на газетном материале (А. Н. Васильева, И. М. Булатова, В. Г. Костомаров, Е. Д. Матрон, Г. В. Яцковская, Л. Г. Вишнякова, Н. И. Плотникова и др.).

Новостные статьи газеты относятся к аутентичным текстам для чтения, заимствованным из повседневной и профессиональной жизни носителей языка и несут достоверную лингвострановедческую информацию в области изучаемой профессии. Такого рода тексты позволяют аудитории осуществлять своего рода постоянный мониторинг наиболее значимых, интересных событий в той или иной сфере действительности. Они насыщены как профессиональной терминологией, так и общеупотребительной современной лексикой, обилием цитат. Язык газетной статьи отличается стремлением к экспрессии, которое подразумевает противопоставление стандартному значению слова, стремлением к отсутствию повторов, лексической монотонности, а также клишированностью.

Таким образом, новостная статья в полной мере соответствует профессионально-ориентированному обучению будущего специалиста, она создает иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что является одним из главных факторов в успешном овладении ИЯ.

Электронная иноязычная газета для российских студентов является более доступным ресурсом информации, чем ее аутентичный печатный вариант. Возможность выбора аутентичных иноязычных новостных статей, предназначенных для прочтения, анализа, рефлексии и интерпретации, предоставляет глобальная компьютерная сеть Интернет.

К вопросам применения сети Интернет в качестве образовательного ресурса, использования компьютерных технологий (CALL – computer-assisted language learning) в обучении ИЯ обращались многие исследователи: В. П. Беспалько, Е. С. Полат, В. Я. Ляудис, О. К. Тихомиров, М. Ю. Бухаркина, Н. Ф. Талызина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров, В. С. Гершунский, J. Higgins, T. John, W. J. Seaton, S. Herring, I. Hebenstreit, J. Trollope и др.

Электронная газета – это сложное соединение основ печатного издания и возможностей сети Интернет. Она сочетает в себе их основные цели, свойства и функции и потому требует, на наш взгляд, междисциплинарного исследования.

Возрастающий поток аутентичной иноязычной информации, поступающей в том числе через электронную газету сети Интернет, ставит специалистов перед необходимостью быстро просматривать огромные массивы информации с целью поиска, извлечения и дальнейшего использования найденных сведений для решения профессиональных задач.

Студент по окончании курса ИЯ должен владеть всеми видами научной обработки текста, как для самостоятельной работы, так и для профессионально-ориентированной деятельности.

Лаконичное обобщение информации не является легкой задачей для студентов. Очевидно, что для ее решения нужны определенные умения и навыки, и этому необходимо специально обучать. Практика показывает, что в основном в неязыковых вузах учат аннотированию, реферированию и конспектированию текстов по специальности.

Мы в своем исследовании предлагаем составлять систематизатор новостной статьи электронной газеты – схематичное нелинейное (часто иерархичное) представление основных идей, фактов, мнений, данных, представленных в статье. Отображая отдельные части текста, систематизатор показывает его целостность.

Систематизатор, как способ графической организации информации, может выступать в качестве письменного варианта оформления актуального членения текста. Используя сверхфразовые единства, когерентность (взаимосвязь частей текста), систематизатор раскрывает смысловую непрерывность текста статьи. Сохраняется триада познания (по Р. Солсо): приобретение – структурирование – оперирование знаниями.

Кроме того, использование систематизатора позволяет осмыслить большой пласт информации в неиссякаемом потоке Интернета; увеличить скорость обработки информации; повысить избирательность в процессе приема информации, выступая в качестве средства преодоления информационной перегрузки. Схема систематизатора позволяет быстро восстановить в памяти основное содержание новостной статьи, способствует накоплению профессионального тезауруса будущего специалиста.

Проведенная в рамках исследования входящая и итоговая диагностика подтвердила эффективность использования систематизатора при работе с аутентичной иноязычной новостной статьей. В частности, у студентов экспериментальной группы улучшились такие показатели, как *характеристики внимания*: эффективность работы, уровень концентрации внимания, скорость выбора, точность избирательности внимания (по результатам корректурной пробы); *индивидуальные особенности восприятия* (полезависимость/поле-независимость (фигуры Готтшальдта)); повысилась *профессиональная мотивация* и др.

В условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации, бесконечного виртуального интернет-дискурса, ежедневно меняющейся экономической картины страны и мира невозможно обучить человека на всю жизнь – необходимо заложить в нем интерес к накоплению знаний, научить его учиться.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью дальнейшего развития теории профессионально-ориентированного иноязычного чтения в свете современной педагогической концепции и задач информатизации образования и потребностью в создании методики обучения работе с новостными статьями электронной газеты сети Интернет.

Примечания

1. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009, С. 242.

Л. В. Гуреева, Н. А. Козьмина
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт» (г. Киев)

Средства и цели интерактивного метода обучения студентов иностранным языку

В статье дается краткая характеристика интерактивного метода, используемого для обучения студентов иностранному языку, и анализируется его отличие от традиционного подхода. Приводится перечень средств, используемых при интерактивном обучении. Также определяются цели, постановку которых предполагает применение данного подхода.

Ключевые слова: интерактивный метод, традиционный метод, интеракция, набор средств, собственная активная деятельность, когнитивные установки.

В наше время лавинообразного потока информации и колоссальных перегрузок учащихся необходимость максимального повышения эффективности учебного процесса становится совершенно очевидной. К решению этой проблемы необходимо подходить комплексно. Сюда входит целый ряд аспектов, включающих применение современных технологий обучения. Перед учащимися должны быть поставлены четкие цели и ясно сформулированные задачи. Необходимо активизировать методы и интенсифицировать сам процесс обучения. Современное обучение невозможно без применения новейших информационных технических средств, а также малоэффективно без высокой мотивации самого студента.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков стал «модным» интерактивный метод, который включает в себя не просто акт обмена информацией (коммуникации) двух или более участников, но также и психологический, социальный и поведенческий аспекты их взаимодействия, т. е. интеракции.

Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех студентов группы, а также самого преподавателя, который тоже является субъектом процесса обучения и выступает лишь в роли его организатора. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от традиционных заключается в том, что они направлены не столько на закрепление пройденного материала, сколько на изучение нового. Интерактивное обучение включает богатейший набор средств. Это творческие задания; работа в малых группах/парах; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые и обра-

зовательные игры); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения; разминки; изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила) и т. д.); обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», ПОПС-формула, проективные техники, «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум); разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки»); кейс-метод; презентации [5].

В отличие от традиционного обучения, где задача ученика заключается в том, чтобы как можно более полно и точно воспроизвести уже готовые, добытые другими знания, при интерактивном обучении его задачей является самостоятельное получение этих знаний как результат собственной активной деятельности в процессе взаимодействия с другими учащимися. В силу этого знания приобретают иное качество: для ученика они становятся более прочными, с одной стороны, и более ценными, с другой. Кроме того, в процессе взаимодействия учащиеся овладевают системой проверенных способов и механизмов поиска знаний. Поэтому знания, полученные учащимися, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания. Задачей же преподавателя является создание таких условий, атмосферы и такая организация всего процесса интеракции, чтобы максимально стимулировать студентов к участию в процессе взаимодействия с целью «добыть знания».

Известный американский педагог и психолог Бенджамин Блум является автором «Таксономии учебных целей» (Taxonomy of Educational Objectives) [4], где представлена иерархия когнитивных (познавательных) целей. Это замечательная система для оптимальной организации работы преподавателя. Согласно Б. Блуму, знание, понимание и применение являются целями низшего порядка, в то время как анализ, синтез и сравнение – целями высшего порядка.

Систематизатор когнитивных установок, по Б. Блуму, может быть представлен следующим образом.

1. Знание: способность узнавать, воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории.

2. Понимание: способность буквально понимать значение любого сообщения. По Блуму, существует три типа режима понимания: а) перевод – воспринимать изложенный материал и переносить в другую форму (другие слова, график и т. д.); б) интерпретация – преобразование идей в новую конфигурацию; в) экстраполяция – оценивание и прогнозирование исходя из ранее полученной информации.

3. Применение: умение самостоятельно брать и применять в новой ситуации принципы или процессы, которые раньше изучались.

4. Анализ: разделение материала на отдельные составляющие путем установления их отношений и понимания модели их организации.

5. Синтез: творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое. Это профессиональное написание эссе, предложение способов проверки гипотез и формулирование теорий, применимых к социальным ситуациям.

6. Оценивание: процесс выработки ценностных суждений об идеях, решениях, методах и т. д. Эти оценки могут быть количественными или качественными, но они должны быть основаны на использовании критериев или стандартов [1].

По сравнению с традиционными методами методы интерактивного обучения позволяют более эффективно достичь целей трех первых уровней. Они также позволяют достичь целей высшего порядка (три последних уровня).

Бесспорно, процесс интерактивного обучения имеет свои положительные стороны. При интерактивном взаимодействии каждый участник процесса может иметь свою точку зрения и умеет ее высказывать. Он также умеет слушать других и вести диалог, помогать товарищам в решении поставленных задач. В процессе самостоятельной познавательной деятельности у учащихся вырабатывается индивидуальное отношение к явлениям и предметам жизни. Студенты учатся выражать свое индивидуальное отношение и давать оценку, а также оценивать свою деятельность. При интерактивном взаимодействии создается ситуация успеха, происходит позитивное и оптимистичное оценивание учащихся, повышаются мотивация и интерес студентов, а также их активность в работе, снижается утомляемость. Студенты учатся работать в группах сообща, делиться знаниями и опытом, помогать друг другу. Такие занятия приносят удовлетворение и студентам, и преподавателям.

Взаимодействие между преподавателем и студентами выстраивается на основе паритетности. Паритетные взаимоотношения предполагают принятие педагогом активной позиции студента, признание за ним права самостоятельно мыслить и высказывать свои мнения. Преподаватель должен отказаться от мысли, что его мнение является единственно верным. Эта модель взаимодействия непривычна для учащегося. При традиционном обучении он полностью зависел от преподавателя и подчинялся ему. Теперь ему самому необходимо стать активным участником – творцом процесса взаимодействия.

Примечания

1. Бонуэл Ч. К., Сазерленд Т. Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы / БГУ, Центр проблем развития образования. Мн., 2001. С. 47–66.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. для студ. вузов. М.: Академия, 2009. 377 с.

3. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 368 с.

4. Bloom Taxonomy of Educational Objectives. URL: www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm

5. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>

Понятие аутентичности английских текстов

Обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, в частности аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: социокультурный контекст, межкультурная коммуникация, аутентичность, подлинность, прагматические материалы.

90-е годы прошлого столетия радикально изменили социокультурный контекст изучения языков международного общения в России и других, особенно европейских, странах, что не могло не привести к появлению новых потребностей в соизучении языков и культур.

Сейчас целью обучения иностранным языкам уже не может являться передача лингвистических знаний, умений и навыков, а также энциклопедическое освоение страноведческой информации, ограничивающейся, в первую очередь, суммой географических и исторических понятий и явлений. Центральное место в педагогическом процессе должно занять формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, что особенно важно сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации» [1].

Особое внимание, в первую очередь, следует уделить социокультурному компоненту, так как понятие аутентичности в иностранном языке неразрывно связано с культурологическим аспектом. Включение в целевую установку обучения и в содержание образования страноведческих знаний в качестве коммуникативного компонента призвано обеспечить усвоение учащимися реалий другой страны, ее национальной культуры, расширить их общий кругозор, что повысит, в свою очередь, интерес к изучаемому иностранному языку и поможет сформировать стойкую мотивацию при обучении различным видам речевой деятельности.

По мнению М. В. Ляховицкого, основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные средства являют-

ся вспомогательными, их назначение – создание более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения учащихся к естественной языковой среде.

Таким образом, мысль о необходимости социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно становится одной из преобладающих, обучение иностранному языку подразумевает как раз овладение социокультурными знаниями и умениями, которые впоследствии становятся основой для практического овладения иностранным языком. Для успешного общения необходимо владеть не только одинаковыми языковыми средствами с собеседником (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире.

На мой взгляд, именно для приобретения навыков и умений социокультурной компетенции обучение должно базироваться на аутентичных текстах. Текст – это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и форма существования культуры, а также отражение определенной национальной культуры, традиций. В тексте отражены все важные составляющие лингвокультурной действительности страны изучаемого языка, что способствует развитию социокультурного компонента при обучении.

Понятие аутентичности при обучении иностранному языку может быть рассмотрено с разных сторон и точек зрения. Подлинность, реалистичность, правдивость, достоверность, надежность, бесспорный авторитет – это лишь некоторые слова, которые используются, когда мы говорим об аутентичности. Методисты и специалисты, занимающиеся данной проблемой, до сих пор не могут прийти к единому пониманию аутентичности в методике преподавания. Дэвид Тейлор суммировал ряд противоречащих друг другу представлений об аутентичности. Идея Д. Тейлора была такова: «Во многих обсуждениях не ясно, имеем ли мы дело с аутентичностью языка, аутентичностью задачи или аутентичностью ситуации». Майкл Брин подразделяет аутентичность языка на аутентичность текстов, используемых в качестве исходных данных для учеников, и на «аутентичность перевода учащихся», которые интерпретируют текст в собственном видении [3].

Несмотря на это, использование аутентичных материалов в практической деятельности очень ограничено.

Для начала раскроем понятие «аутентичности» в методике обучения иностранным языкам. Этот термин чаще всего используется для характеристики текстов, применяемых на уроках. Аутентичность рассматривается как свойство учебного взаимодействия. Приучая учащихся воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность, мы стимулируем естественное взаимодействие на уроке. Аутентичность в методическом плане не является чем-то привнесенным извне в виде текста, предназначенного для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с учителем и друг с другом.

Традиционно аутентичные материалы были определены «как те, которые были произведены в иных целях, чем учить язык» [3]. Л. Ли предпола-

ет, что «текст, как правило, рассматривается как текстуально достоверный, если он написан не в учебных целях, но для реальных коммуникативных целей...» [4].

В европейской методической литературе последнего времени проблеме аутентичности (в пер. с греч. – «соответствующий подлинному», в пер. с англ. – «естественный») уделяется большое внимание. Несмотря на различные трактовки, обычно аутентичным называют текст, который не был изначально предназначен для учебных целей. При этом понятие «аутентичный» распространяется также и на другие аспекты учебного процесса. Широко обсуждаются такие вопросы, как аутентичность материалов, прагматическая аутентичность, аутентичность взаимодействия, личностная аутентичность, аутентичность текстов, используемых в процессе обучения, аутентичность восприятия этих текстов учащимися, аутентичность заданий, аутентичность социальной ситуации на уроке.

Однако не существует единого мнения о том, какой текст можно признавать аутентичным в методическом плане, и ведется дискуссия о разных видах аутентичности. Например, некоторые авторы рассматривают аутентичность не как свойство, присущее речевому произведению, а как характеристику учебного процесса, разграничивая понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинными считаются все случаи использования языка в неучебных целях. Аутентичность же создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с преподавателем и друг с другом, заставляя учащихся воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность. Таким образом, «учебное» не обязательно означает «неаутентичное».

Майкл Брин подразделяет подлинность языка на аутентичность текстов, используемых в качестве исходных данных для учеников, и подлинность собственной интерпретации текстов учащимися. Д. Тейлор утверждает, что во многих обсуждениях не всегда ясно, имеем ли мы дело с подлинностью (аутентичностью) языка, подлинностью задачи или подлинностью ситуации. Продолжая развивать эту идею, он замечает, что общая путаница значения подлинности связана с идеей «естественности». Что естественно? Одинаково ли это понятие для всех? Является ли естественность в одном контексте естественностью в другом? Наконец, он приходит к выводу, что надо сконцентрироваться на использовании и интерпретации текстов. Однако Тейлор отказывается принимать абстрактное понятие подлинности, которое будет определено раз и навсегда. Вместо этого он признает, что «подлинность», или «аутентичность», является функцией не только языка, но и участников обсуждения, характера взаимодействия и интерпретации, которые участники устанавливают в результате обсуждения.

Рассмотренные выше точки зрения по поводу определения понятия «аутентичный материал» обсуждаются в европейской методологии. Точки зрения отечественных методистов также отличаются разнообразием. В диссертационной работе Е. В. Носонович аутентичные материалы определяются

как материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку. В настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов.

К. С. Кричевская [5] признает аутентичными подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности, такие как одежда, мебель, посуда, и их иллюстративные изображения.

К. С. Кричевская выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу прагматических материалов (объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр.), которые по доступности и бытовому характеру применения представляются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка, и считает, что их роль на порядок выше аутентичных текстов из учебника, хотя они могут уступать им по объему.

К понятию «прагматические материалы» можно также отнести аудио- и аудиовизуальные материалы, такие как информационные радио- и телепрограммы, сводки новостей, прогноз погоды, информационные объявления по радио в аэропортах и на железнодорожных вокзалах. Использование подобных материалов представляется крайне важным, так как они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации учащихся.

К. С. Кричевская дает следующую классификацию прагматических материалов в зависимости от их употребления в той или иной области:

- учебно-профессиональная сфера общения;
- социально-культурная среда общения;
- бытовая сфера общения;
- торгово-коммерческая сфера общения;
- семейно-бытовая сфера общения;
- спортивно-оздоровительная сфера общения.

Классификация К. С. Кричевской имеет много общего с классификацией аутентичных материалов, данной Г. И. Ворониной [6], которая определяет их как аутентичные тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Но, следует заметить, классификации Г. И. Ворониной и К. С. Кричевской не являются единственными классификациями и не в полной мере охватывают данный вопрос.

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики (в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов) и своеобразием синтаксиса (им присущи краткость и неразвернутость предложений, фрагментарность, наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно; также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям).

Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка.

В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего; с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения, он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

Сегодня информативный аспект методической аутентичности является одним из определяющих при отборе учебного материала. В своей работе «Критерии содержательной аутентичности учебного текста» Е. В. Носонович и О. П. Мильруд высказывают мнение, что предпочтительнее изучать язык на собственно аутентичных материалах, т. е. материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей [7]. С другой стороны, авторы указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, поэтому одновременно выделяют методические, или учебно-аутентичные тексты.

Итак, на основе всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что не существует глобального, обобщенного определения аутентичности. Она представляет собой совокупность целого ряда условий, различных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации. Каждый из составных элементов урока – тексты, учебные задания, обстановка на уроке, учебное взаимодействие – имеет свои критерии, позволяющие отличить аутентичное от неаутентичного. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности.

Примечания

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово, 2000.
2. Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference, 2008.
3. Wallace C. Reading. Oxford, 1992.
4. Lier L. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity. L., 2010.
5. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 1.
6. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2006. № 2.
7. Носонович Е. В., Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 2009. № 2.

*А. А. Калита, З. М. Корнева, Л. И. Тараненко
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт» (г. Киев)*

Деловая игра и проектная методика в конструктивистском подходе к обучению иностранному языку

В статье изложены особенности использования таких форм учебной деятельности, как ролевые игры и метод проектов, в рамках конструктивистского подхода к преподаванию иностранных языков.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетентность, ролевая игра, проектная методика, конструктивистское обучение.

Важным условием формирования профессионально направленной межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в ходе аудиторных занятий и в процессе выполнения самостоятельной работы при изучении иностранного языка в вузе является создание проблемных ситуаций, адекватных будущей профессиональной деятельности. Это необходимо для того, чтобы используемые методы и технологии обучения позволили студентам приобрести опыт рационального применения знаний. В результате соблюдения указанных условий повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной профессии [1].

В связи с этим целью предпринятой нами научной разработки является обоснование наиболее эффективного комплекса методических приемов, позволяющих реализовать ролевые игры и проекты в рамках конструктивистского подхода к обучению.

Известно, что непрерывная деловая игра как способ обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей и создания в аудитории постоянно действующей искусственной профессиональной иноязычной среды была впервые разработана О. Б. Тарнопольским [13]. Впоследствии соответствующая методика нашла адекватное практическое воплощение в учебнике делового английского языка “Business Projects” [2] и была детально проанализирована в многочисленных публикациях соавторов этого учебника [5; 14; 15; 16].

По своей сути непрерывная деловая игра заключается в специфической организации работы при прохождении обучаемыми курса делового английского языка, в процессе которой обучение превращается в постоянное моделирование и реализацию деловой активности слушателей на занятиях. Такое моделирование и воспроизведение потенциально возможных ситуаций осуществляется, как правило, в рамках разыгрывания деятельности функционирования вымышленной фирмы или компании. При этом студенты должны сами проектировать, «основать», «организовать» работу созданной ими фирмы и виртуально «работать» в ней. Методологически здесь важно прежде всего то, что такое вхождение в проблему подобно своеобразной пьесе, в которой обучаемые выступают одновременно в роли драматургов, режиссеров и актеров. Непрерывная деловая игра, в отличие от подобных традиционных технологий, являющихся лишь разрозненными эпизодами учебного процесса, объединяет её участников единым сюжетом всей учебной и коммуникативной деятельности. Такой сюжет развивается от занятия к занятию исключительно на основании самостоятельных решений студентов о конкретных путях его развития.

Так, например, на первом этапе они должны определить, какую форму бизнеса им организовать (партнерство, корпорацию и т. п.). Затем решить, каковы будут структура и иерархия управления в их фирме. Организовать саму фирму, выбрать или назначить ее руководящий состав (из числа своих одноклассников), найти, отобрать и интервьюировать служащих для фирмы (включая самих себя). Определить место своего бизнеса в экономике страны, выполнить маркетинговые исследования, решить потенциальные финансовые проблемы, участвовать в выставках и ярмарках, готовить, обсуждать и подписывать контракты и т. п.

Организованное таким образом единство сюжета, развивающегося от занятия к занятию в непрерывной деловой игре, единые персонажи этой игры создают воображаемый жизненный континуум, в котором студенты овладевают как деловым английским языком, так и правилами работы в бизнес-структурах, постоянно играя в условиях, имитирующих или моделирующих деловую среду.

Особое внимание при этом следует уделять тому, чтобы при реализации такой методологии непрерывная деловая игра была непосредственно связана с выполнением учебных проектов, т. е. с реализацией обучаемыми проектной методики [8; 9; 12]. При такой организации учебного процесса

суть проектной работы будет заключена в самостоятельной (индивидуальной или групповой) подготовке студентами так называемого проектного задания, моделирующего реальную экстралингвистическую деятельность творческого характера, которая разворачивается в четко заданные сроки и заканчивается созданием определенного материального продукта. Сама же виртуальная деятельность должна осуществляться средствами иностранного языка, и ее конечный продукт представляется этими же средствами. Так, в учебнике “Business Projects” [2], базирующемся на методике проведения непрерывной деловой игры в сочетании с проектной работой, учебные проекты связаны с разработкой студентами проспекта своей вымышленной фирмы, с созданием логотипа этой фирмы и обоснованием выбора того или иного логотипа и тому подобными заданиями на английском языке.

Отметим здесь, что если описанная непрерывная деловая игра является для наших вузов относительно новой формой учебной и обучающей деятельности, то проектная методика уже хорошо известна. Интерес к ней возник еще в начале 90-х годов прошлого века [3], и с тех пор ее применение стало достаточно распространенным даже в учебных процессах ряда лучших средних школ. Практически проектная методика в Украине прошла достаточно широкую апробацию в плане обучения взрослых – прежде всего студентов вузов [4; 5]. Ее результаты показали, что проектная методика обладает наибольшими и неоченимыми преимуществами именно при обучении языку для специальных целей, в том числе и деловому иностранному языку. Эти преимущества обусловлены прежде всего перечисленными ниже обстоятельствами.

1. Обучаясь на основе выполнения учебных проектов, т. е. путем экспериментальной деятельности, учащиеся получают возможность овладеть языком (или подязыком) будущей профессии в условиях, максимально полно моделирующих реальность их будущей профессиональной деятельности. Такая методика способствует не только повышению коммуникативного эффекта преподавания языка, но и выработке у обучаемых устойчивых навыков профессиональной коммуникации.

2. Описываемая методика является основой для повышения положительной мотивации в обучении языку путем практической деятельности, направленной на получение конкретных результатов (либо материальных продуктов). Она обычно более высоко мотивирована и в большей степени способствует активизации учащихся, чем абстрактное обучение, не связанное с конкретной предметной деятельностью.

3. Выполняя проекты, обучаемые вынуждены самостоятельно подбирать многие материалы (например, тексты для чтения), необходимые для выполнения проектных заданий. Это развивает навыки самообучения и в большей степени соответствует склонности обучаемых к самостоятельной организации учебной работы. Развитию навыков самообучения способствует то, что в ходе выполнения проектов значительная часть деятельности учащихся осуществляется ими самостоятельно и протекает без непосредствен-

ного контроля преподавателя. Благодаря этому проектная методика обуславливает автономию действий индивидов в учебном процессе, являющуюся общим требованием всех современных методик [7]. Это влечёт за собой большую самостоятельность в обучении и возможность более полной реализации студентами своих личностных возможностей и потребностей в учебной деятельности.

4. В ходе выполнения подобных проектов обеспечивается более тесная взаимосвязь разных видов иноязычной речевой деятельности, чем при большинстве других форм обучения. Это обусловлено тем, что для подготовки и реализации проекта обучаемые вынуждены прочитывать многочисленные тексты на иностранном языке (как рекомендованные преподавателем, так и подобранные самостоятельно), а также прослушивать значительное количество озвученных текстов. Информация, полученная в результате чтения и аудирования, обсуждается в ходе общегрупповой работы либо работы в парах и микрогруппах. Такое обсуждение способствует совершенствованию навыков говорения. В итоге такого обсуждения обучаемые сами составляют письменные тексты (т. е. развиваются навыки письменной речи), являющиеся, как правило, основными промежуточными и конечными продуктами выполнения проекта. Таким образом, каждый вид речевой деятельности приводит к необходимости использования других её видов, подкрепляет их и способствует их развитию. Это делает обучение интегрированным.

Благодаря указанным преимуществам учебные проекты по английскому языку для делового общения являются идеальным дополнением к непрерывной деловой игре. Во-первых, они обеспечивают ту полную интеграцию речевой деятельности с чтением и письмом, которой не всегда хватает любым деловым или ролевым играм, ориентированным в основном на устные виды речи. Во-вторых, учебные проекты естественным образом повышают положительную мотивацию студентов, вследствие того что при их выполнении создаются продукты деятельности вымышленной фирмы, увеличивающие психологическую реальность этой фирмы для обучаемых. В-третьих, проекты, так же как непрерывная деловая игра, будучи ориентированы на автономную учебную деятельность, усиливают соответствующую современным требованиям тенденцию, направленную на максимальную самостоятельность студентов в учебном процессе. В-четвертых, выполнение учебных проектов на занятиях по английскому языку также является своеобразной игрой (в рассматриваемом случае – игрой в бизнес на английском языке), обеспечивающей полную сочетаемость проектной методики с методикой проведения непрерывной деловой игры. Наконец, в-пятых, именно сочетание непрерывной деловой игры с проектной работой студентов обеспечивает следование положениям и требованиям одного из самых современных подходов к обучению иностранным языкам для профессиональных целей – так называемого конструктивистского подхода.

Конструктивистский подход можно считать наиболее полным воплощением «обучения через делание», или экспериенциального обучения, в

преподавании иностранного языка на современном этапе. Отметим здесь, что D. H. Jonassen [11] выделяет семь характеристик учебной среды, построенной конструктивистски. Такая среда должна быть:

1) **активной** – обучаемые включаются в мыслительную обработку информации, за результат которой они несут ответственность;

2) **конструктивной** – обучаемые включают новые идеи в свое уже имеющееся знание для решения какой-либо проблемы;

3) **кооперативной** – обучаемые работают не в одиночку, а в сообществах, целью которых является построение и овладение новым знанием и умениями посредством использования знаний и умений всех членов сообщества, обеспечивая каждому из них социальную поддержку при условии, что каждый вносит свой вклад в общее дело;

4) **интенциональной** – обучаемые активно и намеренно стараются достичь прагматической цели;

5) **разговорной** – обучение по сути своей является социальным диалогическим процессом, в котором обучаемые приобретают систему знаний, благодаря тому что они являются частью сообщества, совместно создающего эту систему как на занятиях, так и внеаудиторно;

6) **контекстуальной** – учебные задания построены как значимые задания из реального мира либо моделируют реальный мир путем создания проблемной обучающей среды;

7) **рефлексивной** – обучаемые четко артикулируют усвоенное и рефлексиируют, размышляют над процессами и решениями, с которыми был связан процесс их познания.

Другой американский автор, S. Ioannou-Georgiou [10], относит к главным характеристикам конструктивистского подхода ряд принципов, которые необходимо реализовать в обучении иностранным языкам. С его точки зрения обучение должно:

1) быть активным процессом;

2) происходить в аутентичных, интересных и значимых контекстах;

3) происходить в целостной деятельности, такой как выполнение проектов, а не в изолированных упражнениях для формирования отдельных навыков;

4) зависеть от контекста (например, задания должны быть сконцентрированы на ситуации или теме, представляющей интерес для обучаемых);

5) иметь четкую связь с жизненным опытом обучаемых вне учебной среды;

6) базироваться на сотрудничестве и взаимодействии обучаемых;

7) включать в себя совместное обсуждение знаний с целью овладения ими.

Приведенное описание базовых положений конструктивистского подхода показывает, что в его основе должна лежать обязательная реализация учебной деятельности проектного характера. При этом реализация указанного подхода требует применения различных игр, моделирующих реальную действительность.

Таким образом, можно утверждать, что методика, ориентированная на совмещение непрерывной деловой игры с выполнением учебных проектов, является оптимальным воплощением конструктивистского подхода в курсе английского языка для профессионального общения в неязыковом вузе. Это стимулирует обучаемых к самостоятельному «конструированию» собственных знаний, умений и навыков на основе деятельности, воспроизводящей или моделирующей внеязыковую действительность, ради которой, собственно, и изучается язык.

Примечания

1. Гринченко Т. В. Активные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вісник СевНТУ. 2010. № 105. С. 46–51.
2. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко та інші. К.: ІНКОС, 2002. 280 с.
3. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9–15.
4. Тарнопольський О. Б. Project English для повышения эффективности обучения английскому языку во взрослой аудитории // Друга міжнародна конференція «Інноваційні підходи до викладання англійської мови»: зб. ст. Дніпропетровськ, 1998. С. 193–196.
5. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. В. Методика обучения английскому языку для делового общения. К.: Ленвит, 2004. 192 с.
6. Тітова В. А. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2001. 19 с.
7. *Autonomy and independence in language learning* / ed. by P. Benson and P. Voller. L.; N. Y.: Longman, 1997. 270 p.
8. Fried-Booth D. L. *Project work*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 89 p.
9. Hutchinson T. *Project English 2. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 112 p.
10. Ioannou-Georgiou S. *Constructing meaning with virtual reality* // TESOL Journal. 2002. Vol. 11. № 3. P. 21–26.
11. Jonassen D. H. *Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools*. 1995. Retrieved March 11, 2013 / from DePaul University, Instructional Technology Development Department. URL: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>.
12. Stoller F. L. *Project work: A means to promote language content* // English Teaching Forum. 1997. Vol. 35. № 4. P. 2–9.
13. Tarnopolsky O. *Business English teaching: Imaginative continuous simulations and critical analysis tasks* // Business Issues. 2000. Issue 2. P. 12–14.
14. Tarnopolsky O., Kozhushko S. *Let's play business: A Business English coursebook concept. Part 1* // Business Issues. 2002. Issue 2. P. 2–5.
15. Tarnopolsky O., Kozhushko S. *Let's play business: A Business English coursebook concept. Part 2* // Business Issues. 2002. Issue 3. P. 4–5.
16. Tarnopolsky O., Kozhushko S. *Acquiring Business English in a quasi-natural business environment: A method of teaching Business English to students of Business and Economics* // Working Papers in Educational Linguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2003. Vol. 18. № 2. P. 55–88.

Роль фольклорного материала в формировании языковой личности на начальном этапе изучения английского языка

Статья посвящена проблеме формирования языковой личности в свете современного образования. В частности, рассматривается роль фольклорного материала, выполняющего как лингвострановедческие, так и культурологические функции. Также описывается многоуровневая система формирования языковой личности на начальном этапе изучения английского языка.

Ключевые слова: языковая личность, иностранный язык, английский фольклор, межкультурная коммуникация, начальное образование, уровни владения языком.

Современный образовательный аспект подразумевает высокий уровень информационной насыщенности и широкий спектр методов и приёмов для достижения образовательных целей.

На сегодняшний день стратегическая цель в процессе обучения языку заключается в формировании вторичной языковой личности, владеющей межкультурной компетенцией и способной достигать желаемого результата на основе взаимопонимания и социального взаимодействия на международном уровне.

Четырёхлетнее начальное образование рассматривается как первая ступень новой российской школы, перед которой ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития образования. В концептуальных документах, посвященных новой школе, отмечается, что на первой, начальной ступени образования происходит становление личности младшего школьника, выявление и развитие его способностей, формирование умения и желания учиться. В числе необходимых умений и навыков, формируемых в начальной школе, помимо навыков учебной деятельности упоминается овладение элементами культуры речи и поведения.

Анализ методических пособий и рекомендаций учителей иностранных языков даёт основание говорить об успешном использовании элементов этнокультуры, в том числе фольклора в процессе формирования языковой личности. Фольклор как особый вид искусства представляет собой качественно своеобразный компонент художественной культуры. Он интегрирует культуру социума определенной этнической принадлежности на особом витке исторического развития общества, воплощает высшие духовные силы народа, отражает элементы национального художественного сознания. Кроме того, фольклор является носителем разнообразных языковых явлений, зачастую не характерных для других художественных произведений. Поскольку психологические особенности младшего школьного возраста подразумевают собственную активную позицию по отноше-

нию к языку и развитию навыков контекстной речи, данный вид народного творчества будет особенно полезен.

Под понятием «формирование языковой личности» для младших школьников мы подразумеваем формирование и развитие на этом этапе знаний, умений и навыков работы с текстовым материалом для гармоничного и адекватного восприятия его содержания и понимания целей автора. В данном случае – видение и осознание культурной и языковой ценности фольклорного образца (поговорки, сказки и т. д.) и готовность использовать определённые языковые конструкции в повседневной речи.

Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность [1].

По утверждению Ю. Н. Караулова, создать эффективную модель обучения языку невозможно без учета многоуровневой организации языковой личности. В рамках программы изучения языка в младших классах данная система представляет собой знакомство с фольклором и анализ его металингвистических составляющих – структуры, содержания, компонентности. Ю. Н. Караулов выделяет три уровня владения языком на основе целостной структуры языковой личности.

Вербально-семантический уровень состоит из языковых элементов, представленных в первую очередь словами, грамматическими структурами, моделями словосочетаний. На этом этапе происходит знакомство с языковыми явлениями и их поверхностный анализ. Например, обращается внимание школьников на особенности употребления слов и словосочетаний в данном контексте (*красна девица*), на их вариативность с одной стороны (*уйти из дома, уйти в лес, уйти в себя, уйти наверх*) и ограниченность с другой (*победить, но одержу победу*). В английском языке для определения серого цвета существует слово *grey*, которое в сочетании со словом *hair* – волосы, может нести значение «седые». Данное явление не представит серьёзных трудностей перевода при наличии навыков анализа ассоциативных структур, которые подразумевают элементы языковой догадки и наличие достаточного повседневного вокабуляра. В случае со словосочетанием *grey hair* знание цветов предусматривается образовательной программой.

Это основной уровень в преподавании иностранного языка, так как он содержит базовые знания о языке и предполагает их практическое применение.

Тезаурусный (лингвокогнитивный) уровень подразумевает отражение картины мира изучаемого языка, его духовных и культурных ценностей. Фольклорный текст особенно удачно справляется с задачами этого уровня, являясь фундаментом для формирования понятий, идей, ценностей окружающего мира. Поскольку психологические процессы в младшем школьном возрасте отличаются опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий, то мы имеем основание говорить, что в результате учебной деятельности формируется внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать). На данном, тезаурусном, этапе происходит развитие мыслительных процессов: анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, ко-

торые формируют общую картину мира изучаемого языка. Например, при сопоставлении русских народных сказок и английского фольклора педагог имеет возможность подвести учащихся к выводу о различиях в поведении персонажей. Например, бедный в результате стал богатым или бедный избежал беды, но остался бедным. Задача педагога – выстраивать систему личностных отношений к нравственным нормам общества с помощью наводящих вопросов, создания проблемных ситуаций, использования элементов метода проектов, когда учащимся предлагается домыслить, продолжить сказку, поговорку, раскрывая её смысл или корректируя содержание.

Фольклорный текст способствует не только формированию духовных ценностей, но и процессу эстетического воспитания, от бытовых моментов (проснулся, умылся; отужинал, поблагодарил) до этических норм (верность дружбе; добро побеждает зло).

В преподавании иностранного языка данный уровень играет опосредованную роль, поскольку затрагивает аспекты, характерные для более позднего психологического развития личности.

Мотивационно-прагматический уровень, включающий устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты, порождаемые целями и мотивами.

В условиях современного образования особенно актуальными становятся вопросы развития межкультурной коммуникации, задачи которой решаются в рамках этого уровня. Понятие «межкультурная коммуникация» для младших школьников подразумевает формирование навыков коммуникативного поведения, т. е. не только заполнение лексической составляющей, но и усвоение норм речевого этикета, знакомство с традициями и обычаями. Например, умение поздороваться, попрощаться, поблагодарить, аутентично реагировать на проявление лингвострановедческих и социально-культурных черт национального характера. Знание и целесообразное использование средств общения составляют основу коммуникативных умений.

Таким образом, мы можем говорить о многоуровневой системе формирования языковой личности в рамках образовательной программы по иностранному языку для младших школьников посредством фольклорных произведений, что подразумевает в дальнейшем успешное социальное взаимодействие с носителями англоязычной культуры.

Примечания

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и ф-тов иностр. яз. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 336 с.

2. Голев Н. Д. Развитие языкового чувства как фундаментальный принцип школьной филологии // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конф. / под ред. Н. Д. Голева. Ч. 1: Проблемы письменной речи и развития языкового чувства. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2002.

4. Лингвоперсонология и личностно-ориентированное обучение языку: учеб. пособие / Н. Д. Голев и др.; под ред. Н. В. Мельник. Кемерово, 2009.

О некоторых методических приемах повышения эффективности изучения лексики на уроках английского языка

В статье раскрываются методы и приемы изучения, закрепления и активизации лексики, которые можно применять как в средней школе, так и в вузе. Эти приемы повышают лексический и грамматический уровень знаний учащихся, расширяют их кругозор, улучшают умения и навыки не только в аудировании, чтении, письме, но и в говорении.

Ключевые слова: методика, приемы, активизация лексики; умения и навыки по аудированию, чтению, письму и говорению; расширение кругозора и мотивации учащихся.

Одним из важнейших аспектов в изучении иностранного языка в школе является заучивание лексического материала. Объем вводимой лексики постепенно увеличивается, и усвоение новых слов нередко становится скучным и потому трудным занятием для ребенка. В зависимости от того, насколько интересно будет спланирован данный вид работы учителем, зависит желание ученика обогащать свой активный словарь, стремление говорить на иностранном языке. Объем словарного запаса учащихся, коэффициент его полезного действия при усвоении материала прямо пропорциональны творческой отдаче педагога в подготовке и планировании урока.

По мере увеличения количества вводимых слов учитель не всегда может использовать игровую методику во время уроков. В начальной школе, когда лексический объем еще не так велик, а игровой момент подачи материала превалирует, изучение новых слов не вызывает, как правило, у учащихся серьезных трудностей.

Начиная со средней школы, как показывает практика, многие учителя прекращают использовать игру и заменяют ее более интенсивными тренировочными упражнениями и контрольными работами с оценкой. Широко используемый в настоящее время метод «введение лексики – проверка лексики» нередко бывает малоэффективен и усугубляет проблему заучивания лексических единиц. Если учащемуся нелегко дается такой вид работы, то страх получить плохую оценку еще сильнее тормозит память.

Постепенно формирующаяся закомплексованность становится сначала причиной нежелания учить слова, а затем и нежелания изучать иностранные языки. Таким образом, маленькая проблема, порожденная страхом получить неудовлетворительную оценку, может привести к серьезным негативным последствиям для будущих жизненных и профессиональных перспектив маленького человека. Как же помочь учащемуся? Не надо ни ругать его, ни возмущаться (часто, имея самые лучшие намерения, учитель начинает «распекать» ученика, повышая при этом голос) – необходимо заинтересовать его,

сделать любое сложное задание интересным, а значит, простым. В своей практике преподавания я использую некоторые приемы, например *лексические единицы вводятся при помощи объяснения их значения уже знакомыми ученикам словами на иностранном языке. Перевод дается лишь в том случае, если слово непонятно.*

A country – 1) a nation e.g. England, France, etc.

2) a rural area.

An architect – a person who designs buildings.

A sound – something that you pronounce with your voice.

To lead – to show the way, etc.

При объяснении новое слово и его значение записывается учителем на доске. Ученики переписывают их в специальные тетрадки-«словарики», с тем чтобы выучить как вводимое слово, так и то, что оно означает.

При закреплении лексики можно использовать следующий прием.

Учитель готовит карточки, на которых вразброс располагается значительное количество знакомых и незнакомых ребятам слов, в том числе и только что изученных. Ученик должен выбрать из всех слов лексические единицы, введенные на предыдущем уроке. Данное упражнение развивает зрительную память. Оно легко проводится в виде игры: несколько учеников получают карточки и записывают на доске найденные ими слова. Выигрывает тот, кто быстрее выберет новые слова из своей карточки.

Не менее интересно учащимся задание под названием *Scrambles*.

Make up words out of the letters: 1) chtaritce = architect;

2) dons = sound;

3) dale = lead and so on.

Еще один интересный прием – *Guess!* Произносится уже известная детям дефиниция изучаемого слова. Ученики называют само слово. Эту работу целесообразно организовать в рамках различных игровых моделей:

1) ученик выступает в роли учителя, произнося дефиниции, другая команда называет слово;

2) учитель готовит кубик, на грани которого наклеиваются новые слова, ученики по очереди кидают кубики и произносят значение того слова, которое им выпадает.

Следующий этап в процессе заучивания слов, который также проводится в виде игры, – отработка правописания. Группа делится на две команды. Слова диктуются, а ученики по очереди пишут их на доске. Работа, которая выполняется командой, стимулирует память ребенка, поскольку учащийся в этом случае отвечает не только за себя, но и за своих товарищей. Нет страха получить «двойку» в журнале.

С точки зрения психики ребенка тот факт, что его ошибка может привести к проигрышу, нежелание быть хуже других является мощным стимулом для того, чтобы стараться выучить лексику урока. Я применяю очень увлекательный способ заучивания лексики. В коробку надо опустить листок бумаги с написанным на нем нелюбимым, трудным для ребенка, но секрет-

ным для всех словом. Вслух это слово произносить нельзя. Лист бумаги даже можно скомкать. В течение нескольких последующих уроков мы работаем с новой лексикой, выполняя тренировочные упражнения, читаем текст, не открывая коробки. Что же происходит с психикой учащегося в это время?

Входя в класс и видя яркую коробку (она стоит на видном месте), внутри которой лежит его «секретное слово», он начинает думать о нем. Не может не думать, так как это – его ребяческий секрет, то, что привлекает внимание. Опосредованно внимание учащегося сконцентрировано на трудном для него слове, что помогает запомнить показавшееся вначале таким сложным слово или несколько слов. Через несколько дней на перемене перед уроком мы открываем коробку и выбираем слово-чемпион, т. е. такое слово, которое больше всего не понравилось учащимся и было написано на листочках большее количество раз. Но к этому моменту все «нелюбимые слова» уже кажутся легкими. Все недавние трудности преодолены, нет уже страха забыть новое слово, и значит, настало время проводить контрольную работу, которая, несомненно, будет написана хорошо, а затем вводить новую лексику и думать, как сделать процесс обучения еще интереснее.

Всем известно об обучающих возможностях игр. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность игр в процессе обучения. Можно использовать мультимедийный курс «Учим английский язык» (сделано в Швеции). Здесь имеется большое разнообразие лексических игр, где заучиваются написание слов, их переводы и произношение. Все игры сопровождаются красочными картинками. Хотя они рекомендуются детям младшего возраста, но они интересны и учащимся старшего возраста. Компьютерная программа “Bridge to English” повышает лексический и грамматический уровень знаний учащихся, расширяет их кругозор, улучшает умения и навыки учащихся не только в аудировании, чтении и письме, но и в говорении. В этой программе лексика вводится очень ярко, а закрепляется в виде увлекательной игры «Стрельба по мишеням».

Примеры лексических тестов

1. Listen to the words, write them down dividing into 2 groups according to the titles:

**Bananas, apples, tomatoes, onions, pears, cabbages, apricots,
oranges, potatoes, carrots.**

FRUIT: VEGETABLES:

2. Change your works and check your friend's dictation.

Finish the sentences and say:

I like...

I'd like to buy...

3. Listen to the story about my favourite school subjects. Write down the names of the subjects:

My favourite subjects are Cooking, History, Art and Science. I like English and Literature too.

Compare your list of the words with your partner's list. Correct the mistakes if any.

Interview your classmates about his/her favourite subject.

Tell the class about your and your friend's favourite school subjects.

*А. П. Кузнецова
Школа «Классика» (г. Москва)*

Обучение монологической и диалогической речи на уроках английского языка

В статье освещаются проблемы обучения монологической и диалогической речи, особенности каждого из этих видов говорения. В обучении говорению необходимо учитывать эти особенности, а также показывать учащимся то общее, что свойственно речевому общению на родном и на иностранном языке.

Ключевые слова: монологическая речь, диалогическая речь, этапы работы, методика обучения, речевые умения, упражнения.

Проблема обучения монологической и диалогической речи на начальном этапе изучения английского языка является одной из самых главных проблем в методике обучения английскому языку. Обучение монологической речи – чрезвычайно сложное дело, а вопросно-ответные упражнения – не самое адекватное средство обучения. Что касается диалогической формы общения, это наиболее характерная форма для проявления коммуникативной функции языка. На начальном этапе диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители английского языка. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового. Это означает, что любое монологическое высказывание диалогично по своей природе, всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат – сам говорящий, хотя в структурном и многих других отношениях его виды весьма специфичны.

Обучение говорению как процессу продуктивному требует от учащегося построения высказывания, обусловленного ситуацией общения, и представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для учащихся и требует больших временных затрат и усилий со стороны как учителя, так и учащихся. Тем не менее потраченное время и усилия окупаются, если учащиеся овладевают этой деятельностью на начальном этапе на строго отработанном минимальном мате-

риале, который обеспечивает мотивационный уровень и надежную базу для формирования других видов речевой деятельности. Основной задачей на начальном этапе является формирование коммуникативного ядра, или основополагающих навыков иноязычного общения от осознания возможности выразить одну и ту же мысль на другом языке до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач, включая языковую догадку и умение выразить личностное отношение к воспринимаемой информации.

Обучение говорению всегда осуществляется на основе определенного содержания, определение содержания обучения говорению является первичным по отношению к отбору и организации материала. Следовательно, из всего богатства содержания необходимо выбрать такую совокупность его компонентов, чтобы она была содержанием обучения говорению. Нельзя не согласиться с И. А. Зимней, которая считает, что нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, «которое могло бы встретиться с коммуникативной потребностью и, опредмечивая ее, стать внутренним мотивом говорения». Итак, чтобы отобрать необходимый речевой материал, нужно выйти в сам процесс общения и посмотреть, в каких формах осуществляется этот процесс и как специфика этих форм влияет на отбор и организацию конкретного материала.

Монологическое высказывание диалогично по своей природе, всегда кому-то адресовано, даже если адресат – сам говорящий. Оно может быть разного уровня: 1) слово (словоформа), 2) словосочетание, 3) фраза, 4) сверхфразовое единство, 5) текст. Речевая единица любого уровня обладает присущими ей трудностями овладения: для уровня слов и словосочетаний это морфологические трудности, для уровня фраз – синтаксические, для уровней сверхфразового единства и текста – логико-синтаксические. Монологическое высказывание характеризуется разными параметрами. Как деятельность оно всегда целенаправленно, связано с коммуникативным мышлением, с общей деятельностью человека, с личностью говорящего, оно ситуативно, эвристично и проходит в определенном темпе. Как продукт монологическое высказывание всегда информативно, продуктивно, выразительно, структурно, логично, целостно. Даже одно перечисление параметров монологического высказывания показывает, что обучение ему – чрезвычайно сложное дело, а вопросно-ответные упражнения не самое адекватное средство обучения. Работа над монологическим высказыванием проходит поэтапно. При обучении монологическому высказыванию используются некоторые опоры. Они бывают содержательными и смысловыми, учитывающими два уровня высказывания: уровень значений (кто? что? где? когда? и т. п.) и уровень смысла (зачем? почему?). Если оба критерия свести воедино, то получим некую классификацию. Опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других – сжата (смысловые опоры), но в любом случае она – лишь толчок к размышлению. В связи с этим у учащихся возникают определенные ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений.

Диалогическая форма общения обладает некоторыми специфическими чертами: единицей диалогического общения считается так называемое диалогическое единство (Н. Ю. Шведова), т. е. совокупность двух соседних реплик, связанных ситуативно. Термин «диалогическое единство» очень распространен, поэтому важно с методической точки зрения заметить, что единство соседних реплик в диалоге – ситуативное, обусловленное данной конкретной ситуацией, а не постоянное. Хотя есть и какие-то более устойчивые сцепления (микродиалог). Диалогическое высказывание не есть только вопросы и ответы. Например, следующая беседа:

- Позови сюда Сергея, пожалуйста.
- Его еще нет.
- Я видел, что он пришел.
- Он все равно не захочет говорить с тобой.
- Но я попытаюсь...
- Ладно. Как знаешь.

И т. д.

Это диалог? Безусловно. Но здесь ведь нет ни одного вопроса.

А некоторым учителям кажется, что обучить диалогическому высказыванию можно только при помощи вопросно-ответных упражнений. Поскольку реплики в диалогических единствах (микродиалогах) могут связываться не только на основе «запрос информации – выдача ее», следует и в обучении использовать все возможные связи. Реплика диалогического высказывания свойственны эллипсисы, дислокации (перестановки слов, частей фразы). Это обусловлено тем, что реплика в очень большой степени ситуативна и, следовательно, не столь нуждается в строгой организации. Отсюда следует, что нужно считать целесообразным обучение кратким, неполным ответам и даже вопросам. Например:

- Куда?
- В школу.
- Кружок? (У тебя кружок?)
- Нет, общественная работа. И т. д.

В диалогическом высказывании используется много так называемых клише, разговорных формул типа «Ну ладно», «Не стоит», «Да, вы правы», «Если ничто не помешает» и т. п. Наряду с междометиями и модальными словами они делают диалогическое общение эмоциональным, выразительным, поэтому надо как можно чаще включать в упражнения всевозможные клише.

Психологически диалогическое высказывание отличается еще и тем, что реплика каждого партнера зависит от речевого поведения другого. Это влечет за собой необходимость быстрой реакции, чему следует также обучать. Речевая деятельность при обучении английскому языку является самостоятельным видом деятельности. Основными видами речевой деятельности, как известно, являются говорение, слушание, чтение, письмо, думание. Эти виды определяются в зависимости от продуктивности или рецептивности и обусловлены характером общения – с кем общается человек. Думание как

вид речевой деятельности определяется следующим образом: рецептивно-продуктивная деятельность в общении с самим собой.

Учет особенностей уровней строения речевой деятельности и целенаправленность их организации являются специальными задачами учителя иностранного языка. В развитии речевого умения можно условно выделить три стадии – начальную, основную и завершающую. Весьма распространенным упражнением при диалогическом общении остается, к сожалению, заучивание диалогов, причем больших (по теме). Что они поистине совершенствуют, так это произношение, но на развитии диалогической речи эта работа сказывается в очень малой степени. Одним из средств обучения тактике общения и служат функциональные опоры. Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся. Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

- а) прочесть диалог (лучше – прослушать аудиозапись с опорой на текст);
- б) выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;
- в) составить по функциям модель диалога;
- г) воспроизвести по модели диалог;
- д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;
- е) высказаться по измененной модели.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться. По мере продвижения по ступеням обучения увеличивается размер диалога, усложняются тактики общения, упрощаются опоры.

Р. В. Манагаров
Пятигорский государственный лингвистический университет
(г. Пятигорск)

**Организация практикоориентированной лекции-семинара
для студентов заочной формы обучения специальности
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»**

В статье рассматривается проблема организации лекционного занятия по теории обучения иностранным языкам для студентов заочной формы обучения с точки зрения современных тенденций, предполагающих использование новых образовательных технологий. Данные технологии легли в основу разрабатываемой методики организации лекционных занятий.

Ключевые слова: практикоориентированная лекция-семинар, студенты заочной формы обучения, альтернативная лекция, традиционная лекция.

Целью данной статьи является рассмотрение актуального на сегодняшний день методического вопроса – как в условиях ограниченного учеб-

ного времени, отводимого на преподавание дисциплины «Теория обучения иностранным языкам» для студентов заочной формы обучения, способствовать формированию профессиональной лингводидактической и методической компетентности обучаемых.

Традиционный подход к преподаванию дисциплин студентам-заочникам, как известно, заключается в сообщении нового материала, информировании обучаемых преподавателем. Преподаватель выступает в роли передатчика знаний, студент пассивно воспринимает информацию, процесс обратной связи отсутствует. Мы имеем в виду лекционное занятие. Практические и семинарские занятия непосредственно ориентированы на проверку усвоенного студентом материала. В большинстве случаев они проходят по следующей формуле: преподаватель задает ряд вопросов по теме лекции, студенты отвечают на вопросы, изредка высказывая собственную точку зрения, «не отрываясь» от записанного материала лекции.

Однако существуют различные альтернативные способы проведения лекционного занятия, способные заинтересовать студента, активизировать его мыслительный потенциал. Одним из таких способов является «контекстная лекция» [1], направленная на то, чтобы соединить в учебном процессе теоретические знания и практический опыт. В основе контекстной лекции – ситуация, моделирующая будущую профессиональную деятельность специалиста. Существуют также технологии проведения лекции-дискуссии, лекции-обсуждения и т. д. Однако, как нам представляется, данные технологии ориентированы прежде всего на преподавание дисциплин студентам очной формы обучения, поскольку в данном случае мы имеем возможность рассматривать конкретные научные и практические проблемы детальнее.

На основе современных подходов к организации лекционного занятия мы предлагаем практикоориентированную лекцию-семинар для студентов-заочников. Под практикоориентированной лекцией-семинаром (семинаром-лекцией) мы понимаем специально организованное в условиях дефицита учебного времени занятие для студентов заочной формы обучения, целью которого является не только восприятие материала студентом, но также активная переработка и воспроизведение усвоенного материала, совместный поиск и обсуждение, обмен знаниями, мнениями. Рассмотрим конкретные, на наш взгляд, преимущества такой лекции в сравнении с традиционной лекцией.

1. Практикоориентированная лекция-семинар объединяет в себе как научно-теоретическую, так и практическую составляющие учебного занятия.

2. Студенты выступают уже не в роли «накопителя знаний», а выполняют функцию исследователя, активного участника процесса поиска, обсуждения, обмена мнениями, высказывания своей точки зрения, рефлексии.

3. Данный вид организации лекционного занятия способствует более глубокому и детальному ознакомлению с новым материалом, а также позволяет оценивать работу студента непосредственно в ходе лекции.

4. Практикоориентированная лекция-семинар направлена на стимулирование студентов, развитие их когнитивных процессов, создание положи-

тельной установки к изучению дисциплины, формирование собственного мнения и взгляда на рассматриваемые проблемы.

5. Указанный способ организации лекционного занятия нивелирует мнение студентов о том, что лекция может быть скучной, монотонной и однообразной, а также мнение некоторых преподавателей, что студенты на лекциях зачастую «спят», не воспринимая материал должным образом, потому что его можно затем изучить в любом учебнике.

Выделяя практикоориентированную форму работы на лекционном занятии, следует отметить, что в данном случае существенным образом меняется роль преподавателя. Если в традиционном подходе преподаватель – ретранслятор нового материала, то в нашем случае преподаватель – организатор процесса обмена знаниями. В концепции практикоориентированной лекции-семинара преподаватель – активный управляющий педагогическим процессом, способный адекватным образом организовать, смоделировать и в зависимости от ситуации изменить ход занятия. Таким образом, все сказанное является дополнением к таким устоявшимся в лингводидактике функциям преподавателя, как информационно-ориентирующая, мотивационно-стимулирующая, контрольно-корректирующая [2].

Рассмотрим способы организации практикоориентированной лекции-семинара для студентов заочной формы обучения, изучающих дисциплину «Теория обучения иностранным языкам».

1. Преподаватель разбивает предлагаемый студентам материал на «порции», блоки (по 5–7 минут каждый). В завершение каждого блока студенту предлагается мини-тест, состоящий из 3–4 вопросов по рассматриваемой в блоке проблеме. Студенты должны дать конкретный ответ на конкретный вопрос теста, затем передать все данные преподавателю.

Тест можно заменить на определенный проблемный вопрос или проблемную задачу, для решения которой студенту потребуется объединиться с партнером (разбить аудиторию на пары). Каждая пара обсуждает поставленный в задании вопрос, затем озвучивает общую точку зрения. В то же время преподаватель записывает представленные мнения на доске с последующим совместным со студентами выбором наиболее уместного и корректного варианта. Например, при обсуждении темы «Формирование фонологической компетенции учащихся школ» в качестве проблемного вопроса может выступить следующий: «Какими средствами достигается формирование фонологической компетенции в средней школе и каким образом можно усилить компонент обучения произношению иноязычных звуков в условиях школы?»

2. Рассмотрев очередную порцию материала, преподаватель предлагает студентам (возможно, с использованием компьютерной презентации) тезисы по рассмотренному вопросу. Студенты должны представить собственный комментарий к данным тезисам, обосновав выбор позиции. Возможен вариант микродискуссии, когда аудитория разбивается на «за» и «против». Каждая группа кратко формулирует ответы, выбирая при этом спикеров, то есть тех представителей групп, которые могут высказываться от лица группы. За-

дача оппонентов – переспорить друг друга и тем самым выиграть своеобразную «дуэль».

3. После сообщения порции материала преподаватель предлагает студентам сформулировать ряд вопросов (2–3 вопроса) по рассмотренной проблеме, которые они могут адресовать любому участнику занятия, в том числе преподавателю. Данную форму работы можно также представить и в игровом варианте. Игра может состоять из нескольких раундов. Преподаватель задает вопрос по материалу первому студенту; если студент не знает ответа, он передает данный вопрос другому студенту, при этом «передача» вопроса не может осуществляться более чем два раза за раунд. Студент, исчерпавший лимит «передач», должен самостоятельно отвечать на вопрос. Таким образом можно определить «слабое звено» лекции, то есть тех студентов, которые недостаточно внимательно следили за предъявляемым материалом.

4. Сообщение материала можно объединить со стимулирующими вопросами. Например, сообщив какой-либо факт, обозначив проблему, преподаватель обращается к студентам с целью узнать их мнение: «Как вы считаете, по вашему мнению, соответствует данный вопрос объективному положению вещей? Приведите пример из собственного опыта» и т. п.

5. Процесс организации лекционного занятия может быть следующим. Студентам сообщается тема лекции. Указываются вопросы, необходимые для рассмотрения. Далее преподаватель предлагает студентам составить самостоятельно вопросы по теме лекции (в течение, например, 5–6 минут) и в дальнейшем задавать их преподавателю. Каждый студент должен задать определенное количество вопросов. При ответе на вопрос преподавателем студенты фиксируют ключевые моменты в форме опорного конспекта, отражающего суть рассматриваемой проблемы.

Такая форма проведения занятия представляется нам весьма актуальной, поскольку в данном случае происходит расширение контекста исследуемого вопроса (проблемы), учитываются интересы обучаемых, занятие стимулирует студентов к дискуссии, обмену информацией, то есть активному коммуникативному взаимодействию.

6. Лекция разбивается на два этапа (40 + 45 минут). Первый этап включает информирование студентов. Второй этап – обсуждение услышанного и записанного. Аудитория делится на несколько групп (в зависимости от числа обучаемых). Все группы получают однотипные задания, на выполнение которых отводится определенное время. Студенты работают в группах, затем представляют свои варианты аудитории. Данный вид работы можно также осуществлять в игровой форме. В качестве примера могут служить интеллектуальные шоу «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?». При этом студенты пользуются записями лекции, включаются в процесс поиска ответов на вопросы.

Представленные формы работы в рамках организации практикоориентированной лекции-семинара для студентов заочной формы обучения являются примером альтернативной лекции, которая соответствует современно-

му методическому духу времени – это прежде всего обучение в сотрудничестве, обучение, нацеленное на всестороннее интеллектуальное развитие личности обучаемого.

Примечания

1. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011. С. 86.
2. Сухих О. В. Когнитивная структура профессионализма преподавателя иностранных языков и культур. Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2005. С. 22.

Я. Г. Насилевич
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Методы мнемотехники как эффективное средство обучения иностранному языку студентов вуза

Статья посвящена описанию новых методов обучения иностранному языку студентов вуза – методов мнemo- и эйдотехники, представляющих систему специальных искусственных приёмов запоминания с использованием ассоциативной памяти. Подробно рассмотрены методы «вхождение», «крокирование», «соощущения», метод ассоциативных цепочек и метод фонетических ассоциаций. Включение новых методов в процесс обучения иностранному языку в вузе способствует обеспечению концентрации внимания студентов, активизации их памяти в процессе усвоения слов и грамматических конструкций.

Ключевые слова: методы мнемотехники, методы эйдотехники, обучение иностранному языку, развитие памяти, студенты вуза.

Изучение иностранного языка почти четверть века относится к числу наиболее престижных увлечений. Ко всяким модным пристрастиям принято подходить с известной долей иронии, ибо раз модное – значит, не совсем серьёзное, значит, стихийное и кратковременное. Но иногда то или иное модное увлечение на поверку оказывается жизненно важным делом, насущной необходимостью. В этом случае мода способствует реализации социально значимой потребности и делает тем самым доброе дело.

Такой важной потребностью, на наш взгляд, является и изучение студентами иностранного языка. Не без резона было когда-то сказано, что человек проживает столько жизней, обладает столькими мирами, сколько знает языков. И, действительно, мир любой культуры в полной мере раскрывается лишь на родном языке, при самом мастерском переводе что-то неизбежно утрачивается.

Но знание языков – не только культурное богатство, это и жизненная необходимость. Д. И. Писарев еще более ста лет назад напоминал: «Знание иностранного языка необходимо каждому, кто хочет серьезно заниматься какой-нибудь отраслью науки» [3: 138]. На сегодняшний день круг профес-

сий, требующих владения иностранными языками, существенно расширился. Знание хотя бы одного иностранного языка резко повышает эффективность интеллектуально труда, расширяет кругозор человека, дает ему возможность глубже познать родной язык. И, как мы убедились, начинать изучение иностранного языка следует как можно раньше, в школьные годы.

К сожалению, многие выпускники средней школы иностранным языком владеют плохо. Причин тому много: одна из первых – позднее начало изучения второго языка; несовершенное преподавание; незнание и неумение использовать способы и приемы произвольного запоминания как основной психической функции, обеспечивающей усвоение и накопление словарного запаса изучаемого языка.

Главную и определяющую сторону развития всех психических функций студентов в процессе обучения составляет усложнение знаний и овладение способами деятельности. Во многих исследованиях (Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) получены данные, которые показывают, что включение в содержание обучения специальных средств приводит к принципиальному изменению тех стадий интеллектуального развития, которые считались абсолютными и неизменными. В частности, развитие памяти, ее продуктивность у учащихся зависит от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения. Приемам осмысленного заучивания материала нужно систематически учить начиная со школьного возраста.

Значительный вклад в изучение конкретных вопросов развития памяти внесли российские психологи: П. И. Зинченко, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, А. Р. Лурия, Е. Н. Соколов, С. М. Иванов, М. С. Раговин, В. А. Крутецкий, Д. А. Норман, Р. Актинсон.

В исследованиях А. А. Смирнова, Э. А. Фарапоновой, Ю. А. Самарина подчеркивается мысль о том, что на продуктивность запоминания значительное влияние оказывают такие факторы, как осознание цели запоминания, тот или иной мотив, владение рациональными способами запоминания и воспроизведения.

Поиску и апробированию рациональных способов запоминания и воспроизведения различного содержания посвятили свою деятельность российские психологи и педагоги: Т. В. Драгунова, А. К. Маркова, И. Ю. Матюгин. Практическая деятельность ученых в рамках «Школы эйдетики» основана на исследованиях психолога А. Р. Лурия, посвященных изучению резервов памяти человека, в частности эйдетической памяти. Используя методы мнемотехники, ученые показали большие возможности новых технологий в развитии памяти учащихся.

Если согласиться с мнением ряда психологов (Л. С. Выготского, А. Р. Лурия), что резервы нашей памяти связаны с развитием образной памяти, то при обучении способам запоминания и воспроизведения следует опираться на образы предметов и явлений, возникающие на основе ассоциаций. Это значительно облегчит процесс развития памяти и обеспечит более качественный результат в овладении немецким языком.

Поэтому мы поставили перед собой цель: определить эффективность обучения студентов вуза иностранному языку с помощью методов эйдотехники. Но сначала следовало изучить работы зарубежных и отечественных психологов и педагогов по вопросу использования методов мнемотехники и эйдотехники, апробировать некоторые мнемотехнические методы развития памяти при обучении немецкому языку.

По определению К. К. Платонова, «мнемотехника – это система специальных искусственных приёмов запоминания с использованием ассоциативной памяти» [2: 15]. Суть мнемотехнических приёмов заключается в том, что запоминаемый материал осмысливается, затем оживляются образы (представления) предметов, событий, которые имеют какое-либо отношение к новой информации, и устанавливаются связи между «оживлёнными» образами и новой информацией.

Психолог А. Р. Лурия впервые ввел разделение методов мнемотехники: 1) методы, основанные на вербально-логическом мышлении (мнемотехника) – логические закономерности, метод последовательных ассоциаций, связанные ассоциации, фонетические ассоциации, цифро-буквенный код, метод автобиографических ассоциаций; 2) методы, основанные на конкретно-образном мышлении (эйдотехника) – оживление, вхождение, отстраненность, избыточность, соощущения.

Многие методы легче использовать, чем объяснить. Тактика запоминания и воспроизведения неуловимо меняется, переходит от одного мнемического приема к другому, от мнемотехники к эйдотехнике. В этом случае очень большое значение имеет содержание запоминаемого или воспроизводимого материала: слова, имена, лица, числа и т. д. Приведем пример одного из методов эйдотехники – метода отстранённости. И. Матюгин так описывает состояние обучающегося: «Мы даём учащемуся делать несколько дел одновременно. Например, он рисует одной рукой круг, другой треугольник, и при этом ему диктуются для запоминания 10–15 слов. Через несколько попыток он начинает правильно выполнять задания, причём круги и треугольники начинают вырисовываться лучше. То, что должно мешать, вдруг начинает помогать. Но этот парадокс происходит лишь тогда, когда учащийся отстранённо выполняет задание» [2: 17]. «Сложно описать словами этот феномен, легче вспомнить собственные примеры отстранённости, когда себя, свои проблемы, весь мир мы наблюдаем со стороны. В силу этого можно сделать частный вывод, что некоторым учащимся можно не запрещать на занятии рисовать кораблики, разговаривать про себя, играть сотовым телефоном и это не скажется на их успеваемости, даже наоборот. Их внешний вид будет показывать, что внимание рассеяно, взгляд блуждает или ничего не выражает, что их сознание не присутствует на уроке. Внимание таких учащихся объёмно. Если есть такие учащиеся в группе, то применительно к ним с успехом можно использовать приёмы эйдотехники» [2: 18].

Иностранные языки многим даются нелегко, так как часто на первый взгляд они не имеют ничего общего с родным языком. Нужно запомнить ог-

ромное количество новых лексических и грамматических форм, а в сознании нет структуры, которая могла бы их объединить. Процесс обучения, однако, можно облегчить, используя индивидуальную наблюдательность и способность к организации изучаемого материала. Как в любой области знаний, здесь следует связывать вновь приобретенные сведения с уже имеющимися. Это предполагает наведение мостов между родной культурой и культурой народа, говорящего на изучаемом языке. Облегчается усвоение иностранных языков с помощью методического подхода от визуализации – к избирательному вниманию, и от него – к собственному словесному изречению.

Визуализация упрощает процедуру перевода, обеспечивая прямой мысленный переход от слов к конкретным образам без промежуточного этапа – перехода от слов одного языка к словам другого. Повторяя слово как можно четче, нужно в то же время зримо представлять себе его смысл (что обычно при изучении иностранных языков не практикуется). А можно разыгрывать какие-нибудь сценки – в воображении или реально, с подлинными жестами, произнося слова вслух. Например, «солнце сияет» по-немецки звучит как “die Sonne scheint”. Исключите слова родного языка и свяжите зрительный образ напрямую с немецкой фразой: представляя себе сияющее солнце, повторяя по-немецки “die Sonne scheint”.

Второй важный момент – селективное (избирательное) внимание. В данном случае внимание концентрируется на значении и структуре фраз. Слово или идиоматическое выражение доставит много элементов информации со ссылками на знания, полученные ранее, а в памяти откроются новые ячейки для эффективного упорядочения новой информации. Именно такие операции научились производить люди, владеющие многими иностранными языками: это сравнение двух языков, нахождение между ними различий, выделение общих элементов. Например, можно искать корень слова и опираться на то, что о нем уже известно. Корень несет в себе основной смысл слова. Скажем, немецкое слово *Völkerfreundschaft* – дружба народов – легче запомнить, если сначала его проанализировать: речь идет об объединении двух слов *Volk* и *Freundschaft*. Представим себе карту мира, по которой бродят всякого рода люди (*Volk*) всех рас, и их дружеские отношения (*Freundschaft*). Таким образом, термины приобретают определенный, конкретный смысл, более легкий для запоминания.

Методы эйдотехники как раз и направлены на обеспечение визуализации, избирательности и концентрации внимания и активизации памяти в процессе усвоения слов и конструкции предложений изучаемого языка. Какие же методы, по мнению И. Ю. Матюгина, позволяют нам эффективно запомнить иностранные слова, избежать однообразного повторения и даже превратить запоминание слов, их правильное произнесение в интересное и увлекательное занятие?

«Прежде всего, это метод фонетических ассоциаций. Суть метода заключается в подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из слов родного языка. За десятилетний опыт работы мы выяснили, что ме-

тод фонетических ассоциаций еще более эффективен при комбинировании его с методом последовательных ассоциаций. В данном случае под последовательными ассоциациями мы имеем в виду составление сюжета (связки) для перевода и созвучия. Именно при использовании этого метода звучания слова и перевод связываются воедино, и воспоминание одного влечет за собой припоминание другого» [2: 23]. Например, дается перечень новых слов, взятых из текста для чтения. Прежде всего мы должны убедиться, что поняли их смысл в представленном контексте. Поместим их теперь в новый контекст – в придуманную нами историю. Она может занять всего лишь один абзац, но должна включать все новые слова. Приведем возможный пример. Пусть даны такие слова и выражения:

ausverkauft sein – быть распроданным;

die Bude – лавка, палатка;

der Gehilfe – помощник;

die Flüssigkeit – жидкость;

das Lebenselixier – эликсир жизни;

die Flasche – бутылка.

Например, можно придумать следующий текст:

In einer kleinen Stadt ist Jahrmark. Vor einer Bude stehen viele Menschen. Der Verkäufer zeigt kleine Flasche mit einer braunen Flüssigkeit und ruft mit lauter Stimme: “Kaufen Sie dieses wunderbare Lebenselixier! Trinken Sie es jeden Tag, und Sie werden sehr lange leben. Sehen Sie wie frisch und gesund ich bin! Dabei bin ich schon über dreihundert Jahre alt!”

“Ist der Mann wirklich so alt?” – fragt ein Zuhörer den Gehilfen des Verkäufers.

“Ich kann es Ihnen nicht genau sagen”, – antwortet der Gehilfe, – “denn ich arbeite erst seit 170 Jahren mit ihm zusammen”. In ein paar Stunden war das Elixier ausverkauft.

Перевод. В маленьком городе ежегодная ярмарка. Перед лавкой стоит много людей. Продавец показывает маленькую бутылочку с коричневой жидкостью и громко кричит: «Купите этот замечательный эликсир жизни! Пейте его каждый день, и Вы проживете очень долго! Посмотрите, как я свеж и здоров! При этом мне уже более трехсот лет!»

«Действительно этот мужчина так стар?» – спрашивает слушатель помощника продавца.

«Я не могу Вам точно сказать, – отвечает помощник, – так как я работаю с ним вместе только 170 лет». Через пару часов эликсир был распродан.

Упражнения такого рода очень полезны на всех уровнях обучения. Разумеется, начинающие будут использовать простые фразы и выражения. Интересно видеть, насколько разные истории сочиняют учащиеся в одной группе, исходя из одних и тех же слов. Когда они для проверки читают вслух свои «рассказики», значения новых слов явно вырисовываются в разнообразных контекстах. Американский ученый Даниэль Лапп считает, что это

один из самых эффективных методов обучения языку. Его можно сделать еще более действенным, если зримо представлять себе сочиненные сценки и при заучивании текста читать его вслух.

Метод соощущений позволяет усилить наши представления. Соощущения – это совместная работа нескольких анализаторов, то есть возможность одновременно увидеть, услышать, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что мы представляем. Например, нам снится дождь, и мы слышим, как капли стучат по стеклу, чувствуем запах прибитой пыли на дороге, ощущаем, как мокрая одежда прилипает к телу. Мы даже можем почувствовать напряжение мышц. Если попробовать подключить все ощущения к запоминанию придуманного сюжета, то эффект превзойдет все наши ожидания.

Помогают развитию памяти и овладению иностранным языком и письменные работы. Это род творческой деятельности, включающий одновременно ряд различных психических процессов. Поскольку мы лучше запоминаем то, что ассоциируется с усвоенным заранее, эту нашу психологическую особенность тоже можно использовать для большей эффективности обучения. Можно обращаться к визуальному учебному материалу, такому как фотографии, видеозаписи или схемы, чтобы обходиться без словесного перевода, который будет предметом упражнений на более позднем этапе. Рассматривая картинки, нужно «оставлять в памяти следы» прямо на иностранном языке. Скажем, немецкое выражение «die Hand drücken» гораздо проще запомнить как подпись к иллюстрации, чем дословный перевод «пожать руку». Предпочтительнее заучивать словосочетания целиком, связывая их каким-то зрительным образом, чем переводить каждое слово по отдельности.

Граматику легче изучать, самому рисуя схемы, иллюстрирующие разные случаи применения правил. Самая эффективная стратегия проведения занятия состоит в том, чтобы студент сам активно искал свои собственные схемы, принципы или другие отношения и взаимосвязи в изучаемой области, и тут на помощь может прийти метод крокирования. Именно поэтому рекомендуется сочетать изучение уже установленных правил с поиском каких-то лично подмеченных связей.

Для решения поставленных в начале исследования задач по обучению немецкому языку студентов вуза мы работали над развитием их памяти в процессе овладения словарем, при усвоении правил грамматики. Использовали мы общепринятые способы произвольного запоминания:

- повторение во многих его вариантах;
- повторение при повторном восприятии;
- повторение, проговаривая вслух или про себя;
- повторение слова в связном тексте.

Нами были использованы следующие методы эйдотехники:

1) метод фонетических ассоциаций. Например, подобрали такие ассоциации: der Lappen (тряпка) – лапка котенка, die Kreide (мел) – край земли. Некоторые ассоциации дети находили сами: elf (одиннадцать) – эльф из сказочной страны; der Junge (мальчик) – юный;

2) метод ассоциативных цепочек. С успехом использовался при работе над словарем по теме «Домашние животные и птицы». Вот примеры рассказов, которые придумывали дети.

«Die Katze дремала в тенёчке под кустом. Вдруг она услышала громкий лай Hund. Die Katze открыла один глаз, потом другой и увидела, что в гости к ним пришел соседний Kater. Kater был веселый, но хитрый. Der Hund его не знала и своим лаем решила прогнать. Но Katze нравился веселый Kater. Она тихонько встала, потянулась и они пошли гулять на улицу. А Hund успокоилась и легла отдыхать».

Замечательный рассказ с использованием последовательной цепочки ассоциаций придумал один из студентов при изучении слов die Kuh (корова), das Kaninchen (кролик), der Hammel (баран), die Ziege (коза). «У бабушки на даче живет много животных. Бабушка Надя очень любит die Kuh, она ее всегда гладит и даже целует, так как Kuh дает много молока. А Ziege ревновала. Когда бабушка подходила к Kuh, Ziege кричала “мэ-э-э” и старалась боднуть бабушку Надю. На помощь к Ziege часто прибегал Hammel, он друг и муж Ziege и тоже нападал на бабушку. Моя бабушка очень добрая, она всех угощала и ласково разговаривала. Все успокоились сразу. Kuh, Ziege, Hammel очень любят мою бабушку. А Huhn (курица) и Hahn (петух) боятся ее. Клюют, клюют корм, а от бабушки отпрыгивают. Huhn и Hahn – пугливые такие птицы»;

3) метод вхождения. Этим методом мы воспользовались при запоминании слов, обозначающих названия школьных предметов. Мы разыграли небольшую сценку. Каждый студент брал на себя роль одного из предметов: das Lehrbuch (учебник), das Lineal (линейка), das Heft (тетрадь), das Tagebuch (дневник), die Kreide (мел), die Stunde (урок), der Bleistift (карандаш) и др. Каждый предмет рассказывал, чем он занимается на уроке и как изучает немецкий язык. Учащиеся с удовольствием, без напряжения и скуки фантазировали, придумывали события, диалоги. Активными были все. Проверка словаря в конце урока дала почти 100-процентное запоминание слов каждым студентом. Этот метод помог учащимся в усвоении правильного произношения, потому что каждый следил за речью другого и стремился поправить неточности;

5) метод «крокирование» оказался очень результативным при запоминании глаголов. Но сначала мы давали задание проще – студенты крокировали слова (существительные), характеризующие классную комнату. Например, die Wand (стена), der Stuhl (стул), die Decke (потолок), das Fenster (окно), der Regal (полка) и др. Глаголы (spielen, laufen, springen, tanzen и др.) студенты запоминали с первой же пробы. Контроль словаря на следующем уроке дал 100-процентный результат.

Особо хочется отметить роль этого метода в усвоении студентами грамматических конструкций предложений в немецком языке. Составляя кроки, учащиеся усваивали знания гораздо легче. Например, то, что глагол в немецком предложении всегда стоит на втором месте, а подлежащее – на

первом; в сложном предложении обстоятельство времени следует за обстоятельством места. Проводя с учащимися занятия, на которых они обучались способам и приемам запоминания и воспроизведения, мы постоянно убеждались в том, что существует параллельная зависимость между использованием приемов запоминания, уровнем владения ими и продуктивностью памяти, а значит, и уровнем овладения немецким языком.

Ориентируясь на теоретическое исследование и практическую работу, мы можем утверждать, что использование мнемотехники в процессе обучения немецкому языку улучшает качество знаний студентов. Кроме того, мы обнаружили, что использование новых технологий в процессе обучения способствует более глубокому осознанию студентами сущности процесса учения, его обусловленности собственными учебными умениями.

Примечания

1. Лапп Д. Улучшаем память – в любом возрасте / пер. с фр. М. С. Фанченко. М.: Мир, 1993.
2. Матюгин И., Рыбникова И. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. Волгоград: Эйдос, 1996.
3. Писарев Д. И. Наша университетская наука. Сочинения. Т. 2. М.: Худож. лит., 1955.

А. О. Овсянников

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)*

К вопросу о методологии инновационного поиска в обучении информативному чтению на втором иностранном языке

Статья посвящена вопросам преподавания, связанным с чтением на втором иностранном языке. Очерчиваются основные направления лингводидактической концепции, направленной на оптимизацию процесса обучения в данном сегменте иноязычного образования.

Ключевые слова: информативное чтение, второй иностранный язык, резервные возможности, ученическое творчество, компенсаторная компетенция.

Целью настоящей статьи является разработка теоретико-методологических основ лингводидактической концепции обучения учащихся старших классов специализированных школ и студентов языковых и неязыковых факультетов гуманитарного вуза методологии инновационного поиска в информативном чтении на *втором иностранном языке (Я2)*. В соответствии с целевой установкой нами выдвигается предположение, которое заключается в утверждении, что формирование способности к инновационному поиску в

информативном чтении на втором иностранном языке будет эффективным при соблюдении следующих условий:

– будет разработана целостная системообразующая концепция образовательной деятельности на основе теоретико-методологических предпосылок построения учебного процесса в заданных условиях с учётом разноплановых лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих специфику подготовки вышеуказанной категории обучающихся;

– обучение будет строиться с учётом баланса творческих и когнитивно-интеллектуальных ресурсов языковой личности, её резервных возможностей, в соответствии с чем в основу образовательного процесса будет положен *когнитивно-компенсаторный подход*, предполагающий формирование языковой личности как носителя индивидуального творческого и когнитивно-интеллектуального пространства, отражающего лингвистическую и экстралингвистическую специфику контактирующих в учебном процессе языков. Учёт **когнитивной** составляющей речевой деятельности (РД) читателя в процессе формирования способности к самостоятельному декодированию текста на Я2 обусловлен тем, что восприятие и понимание письменного высказывания представляет собой непрерывный когнитивный процесс обработки поступающей из текста лингвистической и экстралингвистической информации. Также когнитивный характер чтения на Я2 проявляется в аналогиях, облегчающих усвоение материала, и различиях, преодоление которых должно быть объектом пристального изучения методистов, работающих в данном направлении; включение **компенсаторной** составляющей продиктовано тем, что многие решения при переводе осуществляются на стыке алгоритмизированных формально-логических операций, за которые ответственно левое полушарие, и поисково-эвристических, интуитивных (= творческих) операций, за которые ответственно правое;

– будет разработана научно обоснованная в структурном и содержательном плане компенсаторная компетентность учащегося в области информативного чтения на Я2, процесс формирования которой означает поэтапное овладение совокупностью знаний, речевых навыков, коммуникативных умений и способностей, необходимых для успешного декодирования оригинального текста на Я2 на уровне информативного чтения (степень понимания 70%); при этом обучение чтению на Я2 будет строиться не «с нуля» и не в терминах абсолюта, а с опорой на знания, умения и навыки, полученные при изучении Я1 и в сравнении с ними на основе учёта теоретических положений сравнительно-исторического языкознания, контрастивного анализа и универсальной типологии;

– будут исследованы конститутивные признаки информативного чтения на Я2 и выявлены специфические характеристики данного вида чтения, что послужит основой для выявления критериев отбора учебного материала, используемого в процессе обучения информативному чтению на втором иностранном языке по «методу графемно-фонетических и морфологических ключей» (далее – «метод ключей»);

– в основу отбора речевого материала будут положены следующие критерии: аутентичность текста, его жанровая принадлежность к литературному разговорно-обиходному, публицистическому или научному стилям речи, соотнесённость текста с возрастом, интересами и языковой компетенцией учащихся; в основу отбора лексики будет положен учебный базовый язык (УБЯ-1) [1], представляющий собой лексический минимум, в который входят языковые факты, обладающие наибольшей употребительностью и информативностью, т. е. наиболее важные для понимания «нейтрального» текста (под «нейтральным» мы понимаем оригинальный текст, принадлежащий литературно-обиходному, публицистическому или научному стилям речи); при этом рационализация грамматического материала будет проводиться с учётом таких критериев отбора, как частая встречаемость грамматического явления в текстах для чтения, способность формы и конструкции служить образцом для других форм и конструкций, типичность того или иного явления для данного языка, а также связь той или иной грамматической категории с лексическими средствами;

– образовательная технология, нацеленная на формирование способности учащихся самостоятельно работать с языковым материалом по «методу ключей», будет строиться на основе преимущественного использования методических приёмов, ориентированных на интенсификацию творческой и когнитивной деятельности учащихся с учётом индивидуальных уровней их интеллектуальной активности, что достигается, в первую очередь, путём создания пособия-самоучителя или электронной версии «метода ключей», наиболее полно отвечающих требованиям рациональной организации самостоятельной образовательной деятельности как в школе, так и в вузе.

Остановимся подробнее на первом из перечисленных выше условий, так как жанр статьи, предполагающий определённые ограничения объёма материала, не даёт возможности раскрыть все заявленные положения. Итак, методология определяется как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. В широком смысле она образует необходимый компонент всякой деятельности, поскольку последняя становится предметом осознания, обучения и рационализации. Методологическое знание выступает в форме как предписаний и норм, в которых фиксируются содержание и последовательность определённых видов деятельности (нормативная методология), так и описаний фактически выполненной деятельности (дескриптивная методология). В обоих случаях основной функцией этого знания является внутренняя организация регулирования процесса познания или практического преобразования какого-то объекта. Методология может быть теоретической и практической. Первая стремится к модели идеального знания, вторая представляет собой программу (алгоритм), набор приёмов и способов того, как достичь той или иной практической цели, не погрешив при этом против истины. В рамках нашего исследования мы ориентируемся на положения именно практической методологии.

Парадигма иноязычного образования в области чтения на Я2, реализуемого на основе **когнитивно-компенсаторного подхода**, включает *линг-*

вокультурную составляющую (лингвистический, культурный, коммуникативный, прагматический, социально-психологический компоненты) и когнитивно-креативную составляющую (рефлексивно-оценочный, когнитивно-интеллектуальный, креативно-личностный, аксиологический компоненты).

Лингвистический компонент представлен, во-первых, аспектами контактирующих в процессе обучения Я2 и Я1 – фонетикой, лексикой, грамматикой, а во-вторых, знаниями в области сравнительно-сопоставительной лингвистики. **Культурный компонент** предполагает наличие у обучающегося фоновых знаний о культурной реальности в странах, чьи языки он изучает. **Коммуникативный компонент** подразумевает знания об основных видах РД и значимости чтения как цели и средства обучения (учебная стратегия) и источника для получения информации (внеучебная стратегия). **Прагматический компонент** включает фоновые знания о жанровой принадлежности текста, его смысловой и формальной связности, знания в области информативности текста, знания в области перевода, компенсаторные стратегии при декодировании письменного послания, владение ими. **Социально-психологический компонент** предполагает фоновые знания об этно- и социокультурном статусе автора текста.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает умение адекватно отнестись к своему иноязычному речевому опыту, осмыслить и переформулировать его. **Когнитивно-интеллектуальный компонент** есть осознание закономерностей и способов изучения Я2 на основе множественного выбора стратегий. **Креативно-личностный компонент** опирается на внутреннюю мотивацию обучающегося, на осознание им необходимости саморазвития и самосовершенствования. **Аксиологический компонент** подразумевает наличие мировоззренческой позиции у ученика, осознание им собственной этнической и культурной идентификации.

Сообразно вышеописанной парадигме в систему целей иноязычного образования в области чтения на Я2 в русле формируемой нами методологии включены: 1) практические цели (языковые; коммуникативные); 2) образовательные (энциклопедические, лингвострановедческие, культурно-прагматические); 3) развивающие (когнитивно-познавательные, креативно-исследовательские); 4) воспитательные цели (ценностно-ориентационные, профессионально-ориентированные).

1. Практические цели. **Языковые цели** предполагают формирование у обучающегося аппроксимативной языковой системы Я2 как в терминах абсолюта (фонетика Я2, лексика Я2, грамматика Я2), так и в терминах сравнения с соответствующими аспектами Я1. **Коммуникативные цели** предполагают закладывание основ практического владения информативным чтением на Я2; формирование у обучающегося компенсаторной компетенции в чтении на Я2 с опорой на все виды догадки, включая межъязыковую.

2. Образовательные цели. **Энциклопедические цели** предполагают пополнение тезауруса языковой личности, её лингвистической компетенции в области Я2, а за счёт принципа двусторонности сравнения – и в области Я1.

Лингвострановедческие цели ориентированы на приобретение знаний в области географии, истории, культуры, политики стран, имеющих Я2 в качестве национального языка, а также на знакомство с региональным компонентом этих стран – лексикой, отражающей наиболее значимые историко-культурные реалии. *Культурно-прагматические цели* подразумевают усвоение определённого культурно-прагматического минимума, необходимого для адекватного понимания письменного оригинального «нейтрального» текста Я2 на уровне информативного чтения.

3. Развивающие цели. *Когнитивно-познавательные цели* связаны с осознанием и формированием эффективных способов овладения Я2. *Креативно-исследовательские цели* предполагают овладение информативным чтением на Я2 с опорой на проблемно-исследовательские задания.

4. Воспитательные цели. *Ценностно-ориентационные цели* означают развитие творческого и общегуманитарного потенциала личности обучающегося, выработку аксиологической ориентации языковой личности, способной к межкультурному общению с учётом культурной идентификации. *Профессионально-ориентированные цели* подразумевают овладение чтением на Я2 на уровне, позволяющем обучающемуся успешно осуществлять поиск, ознакомление и изучение текстовой информации в реальных условиях – при чтении художественной, публицистической или научной литературы.

Основные элементы методологии инновационного поиска в информационном чтении на Я2

В основе формируемой нами методологии, безусловно, лежат креативные свойства личности учителя – профессионала, обладающего творческим типом мышления, ищущего новые пути в решении трудных лингводидактических задач и выдвигающего новые задачи, требующие нестандартных подходов в их разрешении; педагога, способного увлечь учеников своими идеями и приёмами работы, раскрыть их внутренние резервы и поддерживать на высоком уровне как стратегическую, так и, в первую очередь, их тактическую мотивацию к выполнению деятельности в означенном образовательном сегменте.

Тремя основными элементами нашей методологии, в основе которой лежит когнитивно-компенсаторный подход, являются идеологический, содержательный и технологический компоненты.

I. Идеологический компонент подразумевает педагогическое управление, включающее в себя: 1) целеполагание, связанное с комплексом задач, решение которых призвано воплотить основную идею исследования – создание эффективной методологии инновационного поиска в информативном чтении на Я2; 2) мониторинг обучающей среды в свете проблемы «творческого потенциала учащихся»; 3) выдвижение общедидактических и частных принципов активного обучения; 4) выбор (разработку) наиболее эффективного метода для решения поставленных задач (общедидактический метод – сознательно-сопоставительный; частный – «метод ключей» [2]); 5) планирование учебного процесса с учётом психолого-возрастных особенностей уча-

щихся, их языковой подготовки в Я1, наличной сетки часов; 6) организацию учебного процесса, предполагающую различные сценарии передачи информации (режим «учитель ⇔ ученик», режим автодидактики: «пособие-самоучитель ⇔ ученик», «электронный учебник ⇔ ученик»); 7) конструирование, предполагающее реализацию «метода ключей» в конкретных формах проведения занятий (лекция, практическое занятие, дистанционное управление деятельностью обучающихся); 8) коррекцию, в первую очередь при выполнении тестовых заданий; 9) итоговый учёт и контроль, призванные, с одной стороны, содействовать реализации принципа обратной связи, а с другой, подтвердить/опровергнуть предположение об эффективности разработанной методологии.

II. Содержательный компонент. Обзор реальной картины формирования содержания обучения иностранному языку в средней школе (для всех языков) позволяет в рамках системного представления о нем выделить несколько уровней формирования такого содержания. Иерархия уровней предстает в следующем виде.

Уровень теоретического представления. На этом уровне содержание фиксируется в виде обобщенного системного представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и общественных функциях передаваемого социального опыта в его педагогической интерпретации и раскрывается в виде учебного плана – педагогической модели социального заказа (в нашем случае заказа на чтение), представляющей общие цели обучения (см. выше), которые предлагается реализовать с помощью данного содержания; роль и место предмета в системе школьного и вузовского образования (вариативный курс в школе и курс «Дисциплина по выбору» в вузе), возможность межпредметных связей и т. д., построение сетки часов (от 20 до 40 часов в зависимости от конкретной ситуации).

Уровень учебного предмета. Здесь развернуто представление об определенных частях содержания, несущих специфические функции в общем образовании. Спецификой этих функций определяются особые для предмета, но соотносимые с общим теоретическим представлением состав и структура содержания, которые раскрываются в виде учебной программы (в нашем случае программы курса «Интенсивное обучение информативному чтению на втором иностранном языке») с выделением тем, разбиением структурных единиц на более мелкие и т. п. (например, тема «Компенсаторная компетенция в чтении на Я2» или «Принципы активного обучения» и т. д.).

Уровень учебного материала. На этом уровне даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися элементы состава содержания, входящие в курс обучения информативному чтению на Я2 (например, лексико-грамматический минимум Я2, словообразовательные модели Я2 и т. д.); центральное место в учебном материале в нашем случае занимает учебное пособие-самоучитель.

III. Технологический компонент представляет собой «метод ключей»; здесь речь идёт о следующей стратегии обучения. *Теоретическая часть:* лек-

сико-грамматический минимум Я2 ⇔ ознакомление с достижениями сравнительно-исторического языкознания и контрастивного анализа ⇔ индо-европейские корни ⇔ выведение регулярных графемно-фонетических и морфологических (словообразовательных) соответствий Я2 и Я1 ⇔ классификация видов чтения и введение дефиниции «информативное чтение на Я2» ⇔ построение модели компенсаторной компетенции в информативном чтении на Я2 ⇔ интенсивное обучение информативному чтению на Я2. *Практическая часть*: учебные комплексы ⇔ тестовый корпус «метода ключей».

Взаимодействие всех трёх означенных выше компонентов создаёт, с нашей точки зрения, основу для формирования ключевых и предметных компетенций, необходимых учащемуся для осуществления самостоятельного инновационного поиска в информативном чтении на Я2.

К формируемым ключевым компетенциям относятся: 1) ценностно-смысловые; 2) общекультурные (поведенческие); 3) учебно-познавательные; 4) информационные; 5) коммуникативные; 6) личностного самосовершенствования; 7) компенсаторные.

К формируемым предметным компетенциям относятся: 1) коммуникативная; 2) компенсаторная; 3) социолингвистическая; 4) лингвокультуроведческая.

При этом формирование коммуникативной компетенции (в нашем случае – понимание читаемого) достигается лишь в результате формирования трех последних, из которых наименее изученной и понятной является компенсаторная компетенция. Разработанная нами технология «метод ключей» способна расширить ее возможности при обучении информативному чтению на Я2 и, возможно, стать основой программы, по аналогии с которой в дальнейшем ученики сами будут создавать программу собственных действий по освоению нужного им Я2 (разумеется, на уровне информативного чтения, а не языка вообще).

Наличие этих компетенций, помноженное на сильную внутреннюю мотивацию ученика к изучению Я2, Я3 и т. д., и желание применять «метод ключей» для достижения своих собственных профессиональных целей формируют в нём языковую личность, способную осуществлять творческую деятельность в информативном чтении на Я2, что подразумевает экстраполирование учеником идей «метода ключей» на новые пары языков, т. е. создание им всякий раз собственной идеологии обучения информативному чтению на Я2, отбор материала, подлежащего усвоению, и, наконец, создание собственной технологии обучения новому Я2 на базе хорошо изученного Я1.

Примечания

1. Щепетова О. П. Лингвометодические основы обучения лексике французского языка на первом курсе факультетов иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. 17 с.

2. Овсянников А. О. «Метод ключей» как новая составляющая процесса формирования компенсаторной компетенции при обучении информативному чтению на втором иностранном языке в вузе и в старших классах специализированных школ: монография. СПб.: ТЕССА, 2008. 190 с.

Использование аутентичных материалов в обучении иноязычному общению студентов языкового вуза

В статье подчеркивается необходимость использования аутентичных материалов при обучении иноязычной речи студентов языкового вуза. Приводятся образцы коммуникативно-ориентированных заданий, предполагающих использование материалов повседневной жизни носителей языка.

Ключевые слова: аутентичные тексты, культуроведческие знания, развитие коммуникативных умений, языковой вуз.

Современная лингводидактическая наука в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции рассматривает обучающегося иностранному языку не только как активного участника коммуникации, способного порождать корректные иноязычные высказывания в соответствии с ситуацией общения и коммуникативным намерением, но и как человека, умеющего вести диалог культур, т. е. осознающего сходства и различия между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка [1; 2; 3]. Расширяющиеся возможности зарубежных поездок и ресурсы сети Интернет делают общение с носителями изучаемого языка более доступным. В связи с этим проблема интеграции культуроведческих компонентов в процесс обучения иностранному языку широко обсуждается в отечественной и зарубежной методической литературе последних лет, поскольку является очевидным тот факт, что изучение иностранного языка невозможно без реального знакомства с миром его народа-носителя.

Особенно актуальна проблема социокультурных знаний на уровне высшей школы, поскольку для специалиста языкового вуза необходима фундаментальная разносторонняя подготовка, которая позволит ему успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в различных сферах применения иностранного языка.

Одним из эффективных способов усвоения культуроведческих знаний и формирования коммуникативной компетенции по праву считается использование аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку. Как известно, аутентичные материалы – это материалы, созданные носителями языка для носителей языка и изначально не предназначенные для учебных целей [4]. К ним традиционно относятся прагматические материалы различных жанровых форм, выполняющих инструктирующую, поясняющую функцию (объявления, рекламные проспекты, расписания) или информативную функцию (интервью, новостные программы, фильмы). Использование образцов современного иностранного языка создает иллюзию погружения в повседневную жизнь англоя-

зычного общества, вызывая эмоциональный отклик обучаемых и существенно повышая мотивацию к изучению иностранного языка.

Некоторые упоминаемые в методической литературе недостатки использования аутентичных материалов, такие как сложность лексических единиц или неоднозначность коммуникативной задачи текста [2; 4], легче преодолеваются на более продвинутом этапе обучения иностранному языку в условиях языкового вуза. На этом этапе студенты готовы к восприятию разнообразных аутентичных текстов, поскольку они уже хорошо знакомы с работой с англоязычными учебниками, которые в большинстве своем содержат аутентичные материалы, хотя и адаптированные для учебных целей.

На наш взгляд, доля аутентичных источников, используемых на занятиях со студентами языкового вуза, должна быть гораздо больше, особенно на завершающем этапе работы над предлагаемыми социально-бытовыми темами, поскольку подготовка квалифицированных специалистов невозможна без знакомства с современным «живым» языком и реальными ситуациями общения.

В данной статье представлен ряд упражнений, разработанных с использованием аутентичных текстов и повседневных ситуаций, предлагаемых студентам на занятиях по иноязычной речи. Приводимые в работе материалы были собраны автором во время прохождения зарубежной стажировки в университете г. Бат, Великобритания (языковой курс “English Language and Culture”).

С интересом воспринимается обучающимися проведение ролевой игры на заключительном этапе работы с темой *Travelling*, которая дает им возможность погрузиться в достаточно типичную ситуацию для учащегося летней языковой школы в Великобритании:

– *You are doing a summer language course in London. You will be free on Sunday and you'd like to explore Britain on your own. You have picked a few travel brochures from a tourist information center. Read the information about famous British sights and discuss with your partner where you'd both like to go.*

Студенты «отправляются» в туристический центр, где им предлагается набор красочных рекламных проспектов с информацией о популярных туристических направлениях, включающих необходимые сведения об истории достопримечательности, фотографии, карты, контактную информацию, транспортные услуги, часы работы. Обучающиеся подбирают брошюры о заинтересовавших их знаменитых местах Англии, знакомятся с доступной информацией о них, выясняют месторасположение на карте. В парах или небольших группах они делятся полученными сведениями о выбранных направлениях, высказывают свои предпочтения, планируют маршрут, и таким образом учатся ориентироваться в англоязычной среде и получают представление о культуре страны изучаемого языка.

Аналогичным образом рекламные проспекты британских ресторанов или пабов имеют определенный методический потенциал для изучения темы *Eating Habits*. Их использование позволит изучить традиционные и современные блюда английской кухни, а также они могут стать основой для общения в типичных ситуациях (обсуждение, куда пойти вечером, чтение и обсуждение меню, заказ блюд).

В рамках работы над темой **Crime** студенты знакомятся с информационной брошюрой “**You practical guide to crime prevention**”, которая предлагается полицией жителям Великобритании. Она включает данные о наиболее частотных преступлениях и тех мерах личной безопасности, которые граждане должны предпринимать, чтобы предотвратить преступления против них или их собственности. Перед прочтением брошюры обсуждаются следующие вопросы, касающиеся роли полиции в жизни Англии, а также прав и обязанностей полицейских (преподаватель, безусловно, дает необходимые пояснения): *Do you think the polices hould carry guns? Do policemen carry guns in Britain? Do you think the police should be allowed to stop people without a reason? Do you agree that tougher punishments will help to reduce/prevent crime?*

Read the following information and say what tips you find sensible.

Personal safety

- *If you often walk home in the dark, get a personal attack alarm from a DIY store or ask your local crime prevention officer where you can buy one. Carry it in your hand so you can use it immediately to scare off an attacker. Make sure it is designed to continue sounding if it's dropped or falls to the ground...*

Looking after your property

- *Be alert to people loitering in residential streets, if it's no one you recognize, call the police.*
- *Get a friend or neighbour to look after your home when you are on holiday – to collect mail left in the letterbox, adjust the curtains, sweep up leaves and generally make the house look lived in. If you go away cancel the milk and newspapers...*

После ознакомления с информацией и ее обсуждения учащиеся готовят диалог в рамках следующей бытовой ситуации [5]:

Student A: *You are going on holiday. You are worried about the safety of your flat. Ask your friend to give you some advice on how to make your flat safe.*

Student B: *Your friend is going on holiday and worried about the safety of your flat. He/she feels really nervous. Give him/her advice on how to make his/her flat safe.*

Содержание темы **Narrow Escape** предполагает обсуждение вопроса противопожарной безопасности, который, как известно, занимает важное место в жизни англичан. Русскоязычные студенты, попадая в условия страны изучаемого языка, могут, например, испытывать культурный шок при проведении тренировочных пожарных эвакуаций или не относиться серьезно к системам обнаружения дыма в помещениях. В качестве дополнительного материала для обсуждения учащимся предлагается информационный листок, который можно увидеть повсюду в британских студенческих общежитиях или учебных корпусах. Студенты изучают возможные причины срабатывания пожарной сигнализации, правила поведения на кампусе и необходимые меры предосторожности.

Automatic Fire Detection

Heat detectors are located in kitchens and study bedrooms. They are activated when the air reaches a certain temperature.

Smoke detectors are positioned in corridors, stairways and some study bedrooms. They are activated by airborne particles such as smoke.

When the alarms are activated the fire brigade are summoned immediately, however...

Experience tells us the alarms are easily set off accidentally.

Avoidance can only be achieved by thoughtful use of the building...etc.

Таким образом, в статье приведены лишь некоторые из множества заданий с использованием аутентичных материалов, которые преподаватель может творчески использовать для расширения культуроведческих знаний своих студентов и повышения их коммуникативной компетенции.

Примечания

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.

2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

3. Afrin N. Developing real life experience through teaching culture in the EFL class: fostering the learning through intercultural awareness // International Journal of Humanities and Social Science Invention. 2013. Vol. 2. Issue 1. P. 70–76.

4. Киян О. Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранном уязыку. М.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. URL: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/KIYAN.htm>

5. New Focus on Speaking: Fluency Activities Book for Second Year Students: учеб. пособие / Н. П. Ульянова, Н. И. Овчинникова, О. В. Ивашенко, Е. Ю. Чайка. Воронеж: Истоки, 2008. 48 с.

К. С. Ращупкина

Тверской государственный университет (г. Тверь)

Драматизация как инновационная лингводидактическая технология социокультурного и кросс-культурного развития студентов в вузе*

В статье рассматривается применение технологии «драматизация» применительно к языковому обучению в вузе. Приводятся различные определения данной технологии обучения, описывается авторский эксперимент по проведению драматизации в условиях высшего учебного заведения, выявляются особенности и преимущества данной инновационной технологии обучения.

Ключевые слова: драматизация, инновационная технология, социокультурное и кросс-культурное развитие, коммуникативная компетенция.

© Ращупкина К. С., 2013

* Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

В настоящее время основным требованием к обучению в вузе является формирование высококвалифицированных специалистов в той или иной области. В связи с возрастающими требованиями к уровню языковой подготовки в вузе студентов неязыковых специальностей, актуальными становятся новые инновационные технологии в сфере обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении. Студент-гуманитарий по завершении учебы должен не только владеть профессиональной терминологией, но и, выходя на международный уровень общения, должен иметь представление об участии во всевозможных кросс-культурных проектах, обладать навыками выражения своих мыслей на иностранном (английском) языке. Одной из инновационных технологий обучения иностранному языку в современном вузе считается технология «драматизации».

Источником размышлений на заданную тему послужил проведенный автором эксперимент по проведению драматизации, где главными действующими лицами выступили студенты I и II курсов факультета управления и социологии Тверского государственного университета. Студентам в качестве итогового мероприятия, завершающего учебу в первом семестре, было предложено подготовить драматизацию или инсценировку, приуроченную к празднованию Рождества или Нового года. Несмотря на одно из требований драматизации – участие преподавателя в подготовке мероприятия – студенты справились со всем самостоятельно, обойдясь без помощи педагога. В итоге группы подготовили четыре разных по содержанию и форме инсценировки, с привлечением не только музыкального сопровождения, песенного материала и танцевальных номеров, но также и великолепных костюмов и других внешних атрибутов.

Остановимся подробнее на самом термине «драматизация» и опишем суть и преимущества данной технологии. Под термином «драматизация» нами понимается вхождение студента в ту или иную роль, проигрывание данной роли на иностранном языке. В методической литературе для обозначения данной технологии используются такие термины, как постановка, инсценировка, театрализация. В контексте иностранного языка такой вид драматизации именуется также «informal drama» или «drama in education». Однако драматизация – это не банальный пересказ сказки, в ней нет строго обозначенных ролей с заранее выученным текстом. «Драматизация – это комплексный подход, который активизирует лексику и коммуникативные навыки ребенка, исключает механическое воспроизведение материала и подразумевает креативное усвоение речи на основе художественных литературных произведений» [1: 2].

«Драматизация – совокупность действий, отражающих в драматической форме противоречия и конфликты человеческой жизни. В образовательном процессе ведущей формой драматизации выступает драматическая ситуация, содержащая культурную или жизненную коллизию (внешние обстоятельства и внутренние состояния личности), в которой студент выступает как автор, исполнитель и режиссер драматических действий. Целью дра-

матической ситуации является инициирование коммуникативной активности студента, ролевого «функционирования» (реализации себя) как личности, обладающей внутренней свободой и ответственностью. Ядром драматической ситуации является взаимопонимание субъектов коммуникации; содержание включает знания и опыт коммуникативного взаимодействия студента (представления о своих возможностях, потребностях); коммуникативный опыт педагога (способность создавать ситуацию, прогнозировать ее возникновение и развитие, использовать потенциал стихийно возникающих ситуаций); интеграцию опыта педагога и студента в выборе способов поведения, отношений, разработке сценариев» [2].

Результатом успешного применения данной технологии являются сформированные социокультурные, коммуникативные и кросс-культурные компетенции студентов. В первую очередь драматизация способствует развитию у студентов речевых навыков, улучшению качества речи в целом, расширению лексического запаса, снятию «психологического барьера», связанного с боязнью публичного выступления и страхом совершить ошибку. Также драматизация позволяет совершенствовать общий уровень владения языком.

Социокультурный компонент драматизации прослеживается при знакомстве с различными аутентичными источниками и материалами, культурными, историческими, бытовыми реалиями, присущими той или иной эпохе культуры страны изучаемого языка. Драматизация воспитывает интерес и уважение к культуре страны изучаемого языка. Этот вид работы неизбежно несет в себе высокий воспитательный потенциал: и в содержании, и в процессе подготовки студенты в атмосфере доброжелательности приобщаются к совместному творчеству и учатся работать в команде, создаются условия паритета в речевом партнерстве.

Кросс-культурный момент заключается в том, что, участвуя в драматизации, студенты овладевают навыком выражения собственных мыслей на иностранном (английском) языке, учатся ориентироваться в многообразном поликультурном пространстве современного социума, «примеряя на себя» те или иные коммуникативные роли, проживая реальные или вымышленные жизненные ситуации в игровой форме. И все это происходит в активном содействии и взаимодействии с преподавателем.

Следует отметить, что драматизация выполняет в образовательном процессе (применительно не только к английскому языку, но и к другим учебным дисциплинам) ряд педагогических функций: иллюстративную (показ поведения участников коммуникативной ситуации, вскрытие мотивов поведения, позиций и личностного смысла каждого участника ситуации); инструментальную (моделирование проблемы, проигрывание роли исполнителя, автора, зрителя); психологическую (свобода выбора, равнодействующие права, условный характер); аналитическую (саморефлексия); познавательную (расширение кругозора, познание себя, других и окружающего мира) [2].

В процессе обучения иностранному языку используются следующие типы драматизации: пантомима, импровизация, неформальная и формальная

драматизация [3: 82]. Выделяют также следующие этапы в организации драматизации: 1) написание сценария и распределение ролей; 2) трансформация сценария в пьесу с дальнейшей постановкой.

В нашем случае драматизация оказалась очень эффективным учебным приемом, и ее преимущества перед другими, традиционными методами обучения очевидны. Во-первых, студентам предложили свободу словесного творчества на иностранном языке; во-вторых, в драматизации приняли участие даже те студенты, которые обычно отмалчиваются на занятиях, что было приятно вдвойне; более того, некоторые студенты раскрыли в полной мере свой артистический потенциал и показали свои таланты и способности; в-третьих, в процессе подготовки и разыгрывания инсценировки студенты усвоили определенные лексические и грамматические структуры, усовершенствовали свои фонетические и речевые навыки, расширили свой словарный запас, преодолели боязнь публичного выступления.

Можно заключить, таким образом, что драматизация является эффективной технологией социокультурного и кросс-культурного развития студентов в вузе, так как она не только прививает студентам навыки работы с аутентичной литературой и извлечения нужной информации, но также заставляет их размышлять, говорить на английском языке, ощущать себя частью мирового коммуникативного социума, находить свое место в этом многообразии языковых культур. Драматизация в условиях высшего учебного заведения стимулирует интерес к изучению иностранного (английского) языка, значительно повышает мотивацию студентов к языковому обучению, позволяет доносить до обучающихся сложные лингвострановедческие знания в увлекательной форме, раскрывает творческий потенциал студентов, несет положительный эмоциональный опыт, развивает аффективную сферу, развивает симпатию и эмпатию, прививает способность на время перевоплощаться в других, способствует развитию речевых и произносительных навыков, обогащает словарный запас студентов. «Кроме того, уменьшается скованность студентов в устной речи на иностранном языке» [4: 208].

Драматизация должна сочетаться с другими традиционными и инновационными технологиями обучения языку в вузе. Применение данной технологии зависит от особенностей учебной группы, содержания учебного материала и уровня обучения.

Примечания

1. Минаева Р. В. URL: http://nsportal.ru/sites/default/files/2012/12/dramatizaciya_kak_sredstvo_razvitiya_kommunikativnoy_kultury_uchaschihsya.doc (дата обращения: 02.03.2013).
2. Побежимова З. А. Драматизация как средство формирования культуры будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 23 с.
3. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.; Мн., 2006. 192 с.
4. Тесевич О. Б. Методические аспекты приема драматизации во внеаудиторной работе по иностранному языку // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля: материалы междунар. науч.-практ. конф., 27–28 нояб. 2009 г., Минск / отв. ред. Л. В. Хведченя; О. И. Васючкова и др. Мн.: Изд. центр БГУ, 2009. С. 206–208.

**Реализация компетентностного подхода при обучении
иностранному языку студентов-бакалавров в неязыковом вузе
(из опыта работы кафедры иностранных языков ИГЭУ)**

В статье рассматривается необходимость изменения содержания учебного материала по дисциплине «Иностранный язык» в условиях перехода к новым общеобразовательным стандартам третьего поколения и внедрения двухуровневой модели подготовки студентов в вузе с целью реализации компетентностного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, двухуровневая модель, кредит, модуль.

Переход к новым общеобразовательным стандартам (ФГОС третьего поколения) и к многоуровневой системе подготовки специалистов затронул практически все преподаваемые в вузе дисциплины. Особенно это отразилось на предметах цикла «Гуманитарные дисциплины в неязыковом вузе». Количество аудиторных часов по иностранному языку, где традиционно базовый курс обучения студентов технических специальностей состоял из 4 семестров (3 часа в неделю в I–II семестрах и 2 часа в неделю в III–IV семестрах), было сокращено: теперь базовый курс состоит из 2 семестров по 3 часа в неделю. В связи с этим возникла необходимость реорганизации всего процесса обучения иностранному языку, что затронуло как аудиторную, так и внеаудиторную работу со студентами.

В отличие от традиционного подхода в образовании, который характеризуется большим количеством знаний и некоторым количеством сформированных в процессе профессионального обучения умений и навыков, «компетентностный подход предполагает наличие у специалиста большого количества профессиональных навыков, а знаний ровно столько, сколько необходимо для применения этих навыков в реальной трудовой деятельности» [3].

Собственно компетентностный подход можно назвать «кредитно-модульно-компетентностным», где «целью образовательно-профессиональных программ в вузе становится приобретение студентом определенных компетенций, средством формирования которых выступает модуль, а системой учета трудоемкости обучения – кредиты, начисляемые за освоение каждого модуля» [6]. Следует отметить, что в современной науке понятия «компетентность» и «компетенция» разделяются. Под компетентностью понимают обобщения теоретических и эмпирических знаний, которые представлены в виде понятий, принципов, закономерностей, а компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы и осуществления определенных профессиональных функций [1].

Реализация компетентностного подхода в сочетании с использованием кредитно-модульной технологии обеспечивает качество преподавания при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Востребованность компетентностного подхода в настоящее время обуславливается соответствием его принципов современным направлениям модернизации, сменой образовательных парадигм, а также качественным изменением требований, предъявляемых к выпускнику вуза, который должен обладать «знаниями, умениями и навыками, достаточными для решения типовых задач в производственной сфере» [2], то есть в сфере своей профессиональной деятельности. В стандартах высшего профессионального образования третьего поколения повышенное внимание уделяется каждому конкретному студенту, навыкам, приобретаемым именно этим студентом, и оценке результатов его обучения.

Внедрение двухуровневой модели подготовки студентов в вузе требует перестройки многих звеньев образовательной структуры, в том числе и совершенствования содержания учебного материала. Рассматривая дисциплину «Иностранный язык», следует отметить, что одной из основных приобретаемых студентом компетенций является коммуникативная, владение которой в настоящее время востребовано на рынке труда. Данная компетенция предполагает, прежде всего, умение общаться с носителями языка в сфере профессиональной деятельности. Для этого нужно обладать достаточным набором лексических единиц и грамматических структур, а также владеть навыком их использования в различных коммуникативных ситуациях.

Столкнувшись с проблемой выбора приемлемого учебного пособия для реализации компетентностного подхода в обучении студентов иностранному языку, преподаватели кафедры иностранных языков ФЭУ ИГЭУ составили семь модулей по следующим направлениям: *My Biography*, *Guide to the English Speaking World*, *Scopes of Activity*, *Computer Technologies*, *Inventions and Innovations*, *Production Processes*, *Travel*.

Актуальность данной методической разработки обусловлена возросшей необходимостью подбора учебного материала и заданий, направленных на формирование компетенций (общекультурных и профессиональных), которыми должен владеть выпускник вуза согласно новым образовательным стандартам.

Работу с данными темами можно вести в любой последовательности, так как степень сложности материала в каждом разделе примерно одинакова, за исключением модуля *My Biography*.

Каждый модуль состоит из 2–3 разделов (units), которые объединены общей темой. На изучение одного раздела отводится от 2 до 4 занятий на усмотрение преподавателя, так как материал, включенный в раздел (unit), различается, прежде всего по объему и содержанию. Кроме того, следует учитывать индивидуальную работоспособность каждой группы в целом и отдельных студентов в ней в частности.

Структура раздела обязательно включает в себя лексический материал по теме модуля, упражнения на его усвоение, тексты по данной тематике с

заданиями, по которым можно оценить уровень понимания студентами прочитанного, задания на аудирование и говорение по той же теме, а также некоторые правила английской грамматики и упражнения для закрепления изученного материала.

В каждом модуле также предусмотрен раздел *Writing Practice*, в котором рассматриваются образцы составления некоторых деловых бумаг, например письмо-жалоба, письмо – ответ на приглашение и т. п., и дается задание составить свое письмо на определенную тему.

Кроме традиционных видов заданий, таких как ответить на вопросы к тексту, определить, соответствуют ли приведенные утверждения содержанию текста и т. п., предлагаются и нетрадиционные формы работы:

- разгадать кроссворд (модули *Scopes of Activity, Production Processes*);
- подготовить устную презентацию, используя различные методы и подходы для ее подготовки:

- 1) использование вводных фраз для описания принципа работы электростанции (модуль *Production Processes*);

- 2) использование схемы с заполнением пропусков и расстановкой предложений, необходимых для описания процесса, в нужной последовательности (модуль *Production Processes*);

- 3) использование компьютерной программы PowerPoint (модуль *Scopes of Activity*).

- сделать тематическую постановку, например *At a job interview* (модуль *Scopes of Activity*);

- составить свою родословную (модуль *My Biography*) и пр.

Использование подобных нетрадиционных заданий делает процесс обучения английскому языку более интересным, помогает донести даже скучную, на первый взгляд, информацию в увлекательной форме, мотивирует студентов на изучение нового лексического материала и формирует у них навыки применения изученного на практике.

Коммуникативные задания способствуют формированию речевых умений и обеспечивают наиболее высокий уровень практического владения языком, что позволяет студентам овладеть языковой компетентностью для специальных целей – профессиональных.

Примечания

1. Зеер Э. Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателям // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39–45.

2. Корепанова Е. В. Образовательные технологии в системе многоуровневой подготовки студентов // Язык и поликультурный мир. Мичуринск: Наукоград, 2011. С. 317–325.

3. Базарова Т. И. Компетентностный подход в корпоративном обучении английскому языку // Язык и поликультурный мир. Мичуринск: Наукоград, 2011. С. 48–52.

4. Крючкова Н. Е. Формирование коммуникативной компетенции при обучении школьников английскому языку на основе проектной методики // Язык и поликультурный мир. Мичуринск: Наукоград, 2011. С. 74–78.

5. Лыкова О. Р. Реализация компетентного подхода в профессиональном воспитании студентов // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте 2012: материалы междунар. науч.-практ. конф. Вып. 2. Т. 10. Одесса, 2012. С. 26–28.

6. Мирошникова О. Х. Формирование профессионально-языковых компетенций как средство повышения качества языковой подготовки в вузе // Многоуровневая языковая подготовка специалистов в неязыковых вузах: проблемы и перспективы развития: труды II междунар. науч.-практ. интернет-конф. Ростов н/Д, 2012. С. 12–16.

Т. Н. Рыбина

Санкт-Петербургский государственный университет

(г. Санкт-Петербург)

К вопросу об учете лингвистических особенностей научной речи в процессе обучения слушателей факультетов повышения квалификации данному стилю речи на английском языке

В статье представлены лингвистические особенности научной речи на английском языке, значимые для содержания обучения данному стилю речи слушателей факультетов повышения квалификации. Автор акцентирует внимание на том, что лексико-грамматические характеристики научной речи рассматриваются по отношению к композиционно-речевым формам, представляющим основу различных жанров научной речи.

Ключевые слова: лингвистические особенности научного стиля речи; лексико-грамматические характеристики научной речи; содержание обучения научной речи; композиционно-речевые формы; жанры научной речи.

Язык науки отличается особенностями своего лексического и грамматического наполнения, синтаксическим строем и пунктуационным оформлением.

Лексику научной речи составляет общеупотребительная и общенаучная лексика, термины, номенклатурные знаки, профессионализмы, аббревиатуры и интернационализмы. The Future Simple Tense, Present Simple Tense, Past Simple Tense, Passive Voice Constructions, Impersonal Sentences – грамматические структуры и видовременные формы, широко употребляемые в различных жанрах научной речи. Доминирующими синтаксическими конструкциями следует признать простые распространенные предложения (в том числе бессубъектные безличные предложения) и сложноподчиненные двухкомпонентные предложения.

Отличительными особенностями научных текстов являются цитации, сноски, ссылки, таблицы, схемы, графики, диаграммы, иллюстрации, которые обладают своим специфическим лингвистическим наполнением и экстралингвистическим оформлением.

Предлагаем считать названные лингвистические особенности научной речи компонентами содержания обучения данному стилю речи на английском

языке слушателей факультетов повышения квалификации. Обобщим информацию о лингвистических особенностях научного стиля речи в таблице.

Лингвистические особенности научного стиля речи

Лингвистические особенности	Типы лексико-грамматических характеристик	Специфические характеристики
Лексические	Собственно лексические	1) общеупотребительная лексика (собственно общеупотребительная лексика, клише, штампы); 2) общенаучная лексика; 3) терминология; 4) номенклатурные знаки, профессионализмы, аббревиатуры, интернациональные слова
	Лексикографические	1) таблицы; 2) схемы; 3) графики; 4) диаграммы; 5) иллюстрации
Грамматические	Морфологические	1) имена существительные (отглагольные существительные, существительные в притяжательном падеже); 2) имена прилагательные (существительные в роли прилагательных); 3) глаголы (видовременные формы: Present, Past and Future Simple Active; Present and Past Perfect Active; Present and Past Simple Passive; Present and Past Perfect Passive); 4) наречия (наречия с суффиксом -ly); 5) средства связи (союзы причины и следствия, предлоги)
	Синтаксические	1) простые предложения (бессубъектные безличные предложения); 2) сложные предложения (сложноподчиненные предложения с одной придаточной частью: придаточные причины и следствия); 3) вставные конструкции (цитации, сноски и ссылки)
	Пунктуационные	1) пунктуационное оформление текстов; 2) пунктуационное оформление вставных конструкций (цитации, сноски и ссылки)

Особо следует отметить тот факт, что фонетическая сторона научной речи не отличается особой спецификой, поэтому мы не включаем ее в разряд лингвистических особенностей данного стиля речи.

Что касается распространенности тех или иных лингвистических характеристик в отдельных жанрах научной речи, то она в большей степени обусловлена преобладающей композиционно-речевой формой и особенностями функционирования основных текстообразующих категорий в данной форме.

В частности, *описание*, составляющее композицию таких жанровых разновидностей, как, например, научно-популярная биография, описательная

аннотация, общий реферат, оригинальные и вторичные тезисы, констатирующий доклад и констатирующая лекция, представляет объект в системе родственных объектов, раскрывает особенности его формирования и функционирования. Для объединения микротем в логическое целое при описании процесса или процедуры широко используются такие средства прогрессии текста, как наречия последовательности: *first, furthermore, finally; one, two, three; first(ly), second(ly), third(ly), etc.*; сочинительные союзы. Способ развития содержащейся в тексте информации – параллельный. Названная композиционно-речевая форма характеризуется преобладанием существительных и прилагательных; видовременных форм: *Future Simple Active and Passive, Present Simple Active and Passive, Past Simple Active and Passive*.

Если преобладающей композиционно-речевой формой является *сообщение* или *повествование*, как в научном резюме, научно-популярной биографии, реферативной аннотации, общем реферате, оригинальных и вторичных тезисах, историко-научной статье, констатирующем докладе и констатирующей лекции, то в научном тексте объект характеризуется комплексно в его становлении и изменении, или презентуется процесс последовательности становления и изменения объекта. Средства прогрессии текста: сочинительная и противительная связь, предлоги последовательности: *before, after, etc.* Способ развития информации – последовательный. Преобладают глаголы и наречия, указывающие на хронологическую последовательность: *to begin/to start with, in the second place, moreover, to conclude; next, then, afterward, lastly/finally, etc.*; а также следующие видовременные формы: *Past Simple Active and Passive, Past Perfect Active*.

В случае доминирования в научном тексте *рассуждения* и *доказательства* (рецензия – научный отзыв, рецензия-аннотация, рецензия-рекомендация; научно-методическая, историко-научная и дискуссионная статья; проблемный доклад и проблемная лекция; дискуссия – познавательный диалог и дискуссия – научный спор/полемика) демонстрируется процесс выведения нового знания и убеждение собеседника в истинности выдвигаемых автором положений. Способ развития информации – цепной. Для научного текста характерны причинно-следственные, условно-следственные и следственно-результативные отношения; отмечается распространенное употребление сложноподчиненных предложений, в частности с причинно-следственной связью (союзов и наречий причины и следствия: *if, though, because of, as, since, therefore, so, consequently, thus, hence, etc.*); видовременных форм: *Future, Present and Past Simple Active and Passive*.

Полагаем, что овладение перечисленными лингвистическими композиционно-речевыми особенностями научного стиля речи призвано сказаться оптимальным образом на формировании умений научной речи профессорско-преподавательского состава вузов.

Таким образом, суммируя все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что учет всех описанных лингвистических особенностей научной речи при разработке методики обучения данному стилю речи будет способство-

вать систематизации уже имеющихся знаний, а также формированию новых знаний научных работников о лингвистических особенностях различных жанров научной речи; последовательной выработке иноязычных навыков и умений в устной и письменной научной речи; а следовательно, и оптимизации процесса обучения научному стилю речи на английском языке профессорско-преподавательского состава вузов на факультетах повышения квалификации.

Е. В. Сердюк

Коми государственный педагогический институт (г. Сыктывкар)

Мотивация при обучении монологическому высказыванию студентов языкового факультета

Статья посвящена проблеме мотивации при обучении монологу студентов языкового педагогического факультета. Описаны целевые мотивационные состояния, к которым стремятся обучающиеся, привлекаемые ожидаемыми событиями.

Ключевые слова: мотивация, мотив, мотивированное поведение, наличная (актуальная) ситуация, приемы обучения.

Для эффективного обучения монологической речи необходимо различать понятия *мотив* и *мотивация*.

Слово «мотивация» используется в современной психологии прежде всего как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение, как комплекс мотивов, потребностей, целей, намерений, стремлений и др. (А. Г. Маклаков, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). С другой стороны, мотивация представляется как «характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне» [1: 513]. «Мотивации в этом смысле слова обусловлены ситуацией и тем самым сравнительно кратковременны. Предполагается, что именно они запускают последовательность действий, направляют их на цель, управляют ими и с достижением цели исчезают» [2: 39]. Таким образом, будем понимать под *мотивацией* второе значение термина – **побудительное влияние на поведение человека наличной (актуальной) ситуации**. Мотивацией объясняется «интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении его результатов» [2: 35].

Под мотивом в узком смысле термина понимается личностное образование, характеризующееся «устойчивыми индивидуальными особенностями» [2: 34], побуждающее человека к совершению определенных действий и поступков. Мотив – «устойчивая внутренняя психологическая причина поведения человека, его поступков» [3: 592]. Проявление влияния мотива, как можно понять, не зависит от наличной (актуальной) ситуации.

Процесс обучения, как нам кажется, необходимо строить преимущественно на понимании мотивации, изложенном выше. Мотивация, развивает мысль Х. Хекхаузен, «есть стремление к целевому состоянию. Целевое состояние <...> должно обладать для живого существа определенной ценностью» [2: 179]. Далее он говорит: «Привлекательность воспринимаемых (или ожидаемых) объектов или событий – это то, что запускает действие и одновременно придает ему направленность» [2: 180].

Для того чтобы представить случаи мотивированного поведения, необходимо раскрыть комплекс целевых мотивационных состояний, к которым стремится человек, привлекаемый ожидаемыми событиями. В. М. Гурленов говорит о мотивационных состояниях *волевой реализации личности, информационной реализации личности, альтернативной реализации личности, эмоциональной реализации личности, инструментально-смысловой реализации личности, проблемной реализации личности* [4: 22–26]. Практика показывает, что подобные целевые мотивационные состояния в жизни человека, в частности в учебной деятельности, достаточно разнообразны и многочисленны. В дополнение к списку В. М. Гурленова нами были выявлены следующие целевые учебные мотивационные состояния: *совместной деятельности, самостоятельного решения проблемной ситуации, информативное, намеренного эмоционального переживания, соревновательности, индивидуальной творческой реализации личности, деятельностное, открытия, индивидуального переживания.*

До сих пор речь шла о мотивационных состояниях, изучаемых психологией. Необходимо интерпретировать это психологическое явление применительно к методике. Для того чтобы реализовать «стремление к целевому состоянию», в процессе обучения применяются определенные **приемы**.

Есть несколько определений *приема обучения*. Например, приёмом обучения называют «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых передать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения» [5: 79]. М. В. Ляховицкий называет приёмом «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определённом этапе практического занятия» [6: 14]. Последнее определение приёма представляется более верным, так как далеко не все приёмы обучающего реализуются в действиях и операциях; как правило, «методические поступки» в процессе формирования речевых умений воплощаются в побуждающих установках [7: 94]. В нашей работе приёмами обучения будут называться **побуждающие установки на реализацию личности в различных деятельностных состояниях**. В работе приводятся только указания на доминирующие мотивационные состояния, в которые вовлекаются обучающиеся. Список самих побуждающих установок, которые можно легко вывести из специфики доминирующих мотивационных состояний, в статье не приводится.

Обучение иноязычной речи на факультете иностранных языков Коми государственного педагогического института осуществляется на основе

функционально-познавательного подхода, разработанного сотрудниками научно-методической лаборатории факультета под руководством профессора Б. П. Годунова.

Ключевое положение функционально-познавательного подхода к обучению иностранному языку заключается в тезисе о единстве лингвовербальных актов и познавательных процессов, когда, в соответствии с представлениями Л. С. Выготского, словесно-речевое постоянно «переливается» в предметное, а предметное в словесно-речевое, то есть когда функциональное и познавательное составляют две стороны одного явления [8: 8–23]. В этом случае речевая деятельность (в том числе иноязычноречевая) не замкнута на коммуникации, а предметно направлена, содержательна.

Одна из главных отличительных черт функционально-познавательного подхода заключается в обучении иностранному языку на текстовой основе. Это не означает усвоения текстовых материалов в готовом виде с целью суммарного накопления иноязычных познавательно-речевых и лингвовербальных ресурсов. Речь идет о таком использовании текстовых источников, которое ведет в конечном итоге к созданию обучающимися собственных целостных иноязычных текстов.

Комплекс функционально-познавательных упражнений строится таким образом, что шаг за шагом достигается поступательное овладение иноязычной речевой деятельностью при скоординированном освоении функционального (деятельностного) и познавательного (информативного осваивающе-преобразующего) ее аспектов. Комплекс функциональных грамматически ориентированных упражнений включает 7 групп. Охарактеризуем каждый вид упражнений.

1. Упражнения на выборочное воспроизведение текста развивают умение отбирать из изучаемого текста только нужную информацию. «Языковой материал, в том числе грамматический, в упражнениях этой группы задается текстом. <...> Воспроизводя то или иное грамматическое явление, содержащееся в тексте, обучающиеся включают его в общее русло выполняемой ими речемыслительной деятельности в тех контекстах, которых требует задание. Таким образом, уже здесь закладывается основа для инициативного и коммуникативно-целесообразного отбора и употребления грамматического материала самими студентами, при этом концентрация их усилий заметно смещается с оформления высказываний на решение коммуникативно-содержательных задач» [9: 3].

Приемы обучения на этом этапе будут зависеть от целеустановки на создание *информативной заинтересованности*, заключающейся в нахождении конкретной детальной информации согласно заданию преподавателя, а также от целеустановки на *совместную деятельность* студентов и преподавателя.

2. Упражнения на содержательную перестановку фактов внутри текста направлены на развитие умения комбинировать элементы известного содержания с изменением последовательности изложения, а также языкового со-

держания изучаемого грамматического явления. Предлагается рассказать о событиях в иной последовательности, что в жизни может произойти в силу различных причин социального и психологического характера: *Расскажите о семье X, но начните с рассказа о детях, так как они вам симпатичны.*

В данном случае мы имеем дело с психологическим феноменом «*Ощущение успеха от того, что я правильно делаю*» (грамматически правильно говорю в отношении студентов факультета иностранных языков). Так проявляется **деятельностная** мотивация (вызываемая успешно совершаемой деятельностью). Напомним, что при выполнении этой группы упражнений на первый план выходит грамматика.

3. Упражнения на расширение и сокращение текста предусматривают привлечение информации из других, уже известных текстов, а также использование информации, предъявленной преподавателем специально. Они привносят в речемышление иную логику членения речи, логику человека, имеющего «свои» интересы в отражении исходной ситуации, человека, видящего то, что он хочет видеть: *Вас сейчас интересует только.... Расскажите об этом.*

Приемы обучения на этом этапе будут зависеть от целеустановки на **индивидуальное переживание ситуации**.

4. Упражнения на сравнение предполагают развитие умения сравнивать действующие лица, предметы, действия и события, имеющие как сходство, так и различия [10: 3–7].

Мотивационное состояние при выполнении данного упражнения – **сопоставительное** («Кто больше!»), которое проявляется также в **состоянии волевой реализации личности** («Сможете ли вы ...»).

5. Упражнения на языковую и содержательную трансформацию нацелены на использование языкового материала текста в изменившейся (развивающейся) ситуации. Трансформация достигается следующими способами:

- «изменяются условия развертывания событий данного текста (время, место);
- уменьшается или увеличивается количество действующих лиц;
- действующее лицо данного текста попадает в условия ситуаций другого текста» [10: 8].

Приемы обучения при выполнении данной группы упражнений будут зависеть от целеустановки на самостоятельное решение студентами **проблемной ситуации**.

6. Упражнения на аналогию формируют у студентов умение пользоваться фактами из собственного жизненного опыта и из опыта своих близких, аналогичными тем, которые имеют место в изучаемом тексте. В высказываниях такого типа операции сравнения, противопоставления, отождествления функционируют во внутреннем плане.

Приемы обучения. Эти упражнения обеспечиваются особой мотивацией, которую мы назвали **мотивацией открытия**. Студент действительно делает для себя небольшие открытия, состоящие в том, что одно и то же со-

держание можно представить по-разному, а разное содержание (сходные ситуации) – одинаково.

7. Упражнения на репродуктивное творчество являются наиболее сложными в данном комплексе. Их выполнение требует выводов, доказательств, умения аргументировать, объяснять, высказывать свое мнение, предположение, давать совет. Обучающийся уже не вживается в ситуации текста, он использует их (отсюда – репродуктивное) в качестве подтверждений собственных оценок, выводов, обсуждая предложенную преподавателем проблему (например: *Как у нас в стране решается эта проблема*).

Приемы обучения на этом этапе будут зависеть от целеустановки на *индивидуальную творческую реализацию личности*. Как видим, преподаватель в данном случае обращается к воображению обучающихся.

В заключение приведем список доминирующих мотивационных состояний обучающихся, которые были выявлены нами при обучении монологической речи студентов языкового факультета:

- *состояние инструментально-смысловой реализации личности;*
- *совместная деятельность* студентов и преподавателя;
- *самостоятельное решение* студентами *проблемной ситуации;*
- *информативная мотивация*, заключающаяся в нахождении конкретной детальной информации согласно заданию преподавателя;
- *намеренное переживание эмоционального психологического состояния;*
- *соревновательное состояние* («Кто больше!», «Кто правильнее!», «Кто быстрее!» и т. п.);
- *состояние волевой реализации личности* («Сможете ли вы ...»);
- *состояние индивидуальной творческой реализации личности;*
- *деятельностная мотивация* (вызываемая успешно совершаемой деятельностью);
- *мотивация открытия;*
- *индивидуальное переживание* ситуации.

Таким образом, учет доминирующих мотивационных состояний при обучении монологической речи студентов позволяет сделать процесс обучения управляемым.

Примечания

1. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2007. 583 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 408 с.
3. Немов Р. С. Психология // Общие основы психологии. Кн. 1. М.: Владос, 2003. 688 с.
4. Гурленов В. М. Организация и управление процессом обучения иностранному языку // Вестник Коми государственного педагогического института. 2007. № 5. С. 32–47.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
6. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
7. Трофимова Ю. И. Формирование полиязычной готовности первоклассников при обучении родному, региональному и иностранному языкам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Сыктывкар, 2009. 176 с.

8. Годунов Б. П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности на новом этапе развития // Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности: ст. и докл. Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. С. 8–23.

9. Першина Э. А., Головень Т. А., Шенина З. М. Формирование иноязычных навыков и умений в функциональных грамматически ориентированных упражнениях по английскому языку (1 курс языкового вуза): учеб. пособие. Сыктывкар, 1983. 100 с.

10. Першина Э. А., Михайлова И. П., Никонова Л. К. Совершенствование иноязычных навыков и умений в функциональных грамматически ориентированных упражнениях по английскому языку на 2 курсе языкового факультета: учеб. пособие. Сыктывкар, 1984. 121 с.

О. В. Старикова

Курский государственный университет (г. Курск)

Сущность и содержание понятия «дифференцированный подход» в иноязычном образовании переводчиков

В статье рассматривается понятие «дифференцированный подход» в иноязычном образовании переводчиков, который предусматривает учет особенностей каждого индивида; учет комплекса и сочетаемости учебных и в дальнейшем профессиональных способностей; учет некоторых психических свойств и состояний, которые важны именно для данного индивида в процессе выполнения его переводческой деятельности.

Ключевые слова: дифференцированный подход, иноязычное образование, индивидуальные особенности, переводчик, переводческая деятельность.

В последние десятилетия научно-технический прогресс, сопровождаемый шквалом информации, привел к пересмотру многих традиционных аспектов в сфере высшего профессионального образования. Одной из глобальных образовательных тенденций явилась ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности. Это подразумевает не только передачу опыта из поколения в поколение, но и обеспечение возможности получать новые знания каждым человеком наиболее оптимальным для него способом, дающим возможность эффективно организовать свой труд.

Такая особенность высшей школы знаменует переход к формированию у специалистов не только определенных знаний, умений и навыков, но и особых компетенций, сфокусированных на способности применения этих знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности. Понятие компетенции, т. е. готовности выпускника к профессиональной деятельности, становится центральным в теории и практике высшей школы.

Согласно проекту стандарта ФГОС ВПО третьего поколения образования переводчиков, у выпускника вуза должны быть сформированы компе-

тенции, которые обеспечивают возможность решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами его профессиональной деятельности: обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; использование видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий перевода для достижения максимально коммуникативного эффекта; обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях; экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов на иностранном языке в профессионально-практических целях.

Достижение указанных задач невозможно без многоаспектного введения в образовательный процесс переводчиков дифференцированного подхода.

Дифференцированный подход – это система принципов, форм, методов и средств, обеспечивающих овладение переводчиком иноязычной культурой, направленных на оптимальную реализацию индивидуальных, субъективных, личностных свойств каждого студента-переводчика в процессе его постоянного саморазвития, самоопределения и самосовершенствования через овладение учебным, воспитательным, познавательным и развивающим аспектами иноязычного образования.

Рассматриваемый нами подход позволяет не только адаптировать образовательную систему к уровням подготовки, индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, но и обеспечить свободу выбора и вариативность образования, сформировать стремление к самообразованию и навыкам самостоятельной работы [2].

Учитывая тенденцию перехода высшего образования в развивающее русло, психологи и педагоги [1; 3] рассматривают студентов как особую категорию людей, характеризующуюся социальной активностью, высоким образовательным уровнем и ярко выраженной познавательной мотивацией, что во многом связано с профессиональной направленностью обучения в вузе, с вовлечением студентов в профессионально-творческую деятельность, которая тесно связана с решением учебных, воспитательных, познавательных и развивающих задач с учетом индивидуальных, субъективных и личностных особенностей каждого студента-переводчика.

Осознание перспектив и возможностей дифференцированного подхода в иноязычном образовании переводчиков не является достаточным для реализации этих возможностей на практике.

При использовании понятия «дифференцированный подход» необходимо иметь в виду, что речь идет не об абсолютной, а об относительной дифференциации. На практике дифференциация всегда зависит от следующих условий: ориентация на развитие личности и индивидуальности каждого студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности; единство аудиторной и самостоятельной работы в развитии индивидуальной образовательной траектории студента; обеспечение интеграции дис-

циплин «Практический курс перевода», «Курс речевого общения», «Теория перевода».

В настоящее время, как уже говорилось ранее, в современном иноязычном образовании переводчиков обучение осуществляется по принципу фронтальной работы, т. е. работы со всей группой одновременно, при которой преподаватель обращается в одинаковой мере ко всем вне зависимости от уровня знаний, навыков и умений. Дифференцированный же подход подразумевает учет особенностей каждого студента.

Для организации иноязычного образования на основе дифференцированного подхода можно использовать различные варианты. Одним из вариантов является деление учащихся на группы на основе идентичности их отдельных способностей.

Следует отметить, что при таком варианте работы основная нагрузка ложится на плечи преподавателя. Именно ему предстоит продумать индивидуальные задания для каждого обучаемого или группы, определить уровень способностей и степень усвоения материала, принять решение об изменении состава группы и т. д.

В данном случае в процессе реализации дифференцированного подхода немаловажную роль играет фактор влияния типа темперамента каждого конкретного студента: сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик.

При внедрении дифференцированного подхода в профессиональное образование переводчиков преподаватель должен учитывать, какие виды памяти лучше развиты у студентов. С точки зрения обучения переводческой деятельности, важную роль играют смысловой, механический, образный, двигательный, эмоциональный, кратковременный, долговременный, произвольный и произвольный виды памяти.

Определив доминирующий вид памяти, преподаватель может применять следующие способы произвольного запоминания и организованного усвоения материала: группировка, выделение опорных пунктов, план, классификация, структурирование, схематизация, аналогия, мнемотехнические приемы, ассоциации, повторение [4].

Деятельность преподавателя должна быть направлена на развитие и учет всех видов мышления: творческого и критического, интуитивного и рационального, практического и теоретического, вербального и наглядного, теоретического и эмпирического, наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

Особенности восприятия также определяют специфику организации образовательного процесса. Для активизации восприятия необходимо привлекать различные виды опор: зрительные, слуховые, моторные, комбинированные и др.

Воображение является основой проявления особенностей каждого студента, поскольку оно базируется на успешности работы всех вышеуказанных психических функций. Творческие, неординарные переводческие упражнения являются средством реализации воображения.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы: при рассмотрении сущности и содержания понятия «дифференцированный подход» в иноязычном образовании переводчиков необходимо отметить, что речь идет о многоаспектной дифференциации, которая предусматривает учет особенностей каждого индивида; учет комплекса и сочетаемости учебных и в дальнейшем профессиональных способностей; учет некоторых психических свойств и состояний, которые важны именно для данного индивида в процессе выполнения его переводческой деятельности.

Реализация дифференцированного подхода предполагает введение и использование гибких форм работы с каждым студентом-переводчиком, которые должны постоянно меняться в зависимости от меняющихся способностей индивидов, уровня их подготовки, профессиональных и личностных интересов, варьирующихся целей иноязычного образования; создание индивидуальной системы программно-педагогических средств (традиционных и электронных), предусматривающих подачу и изучение одного и того же материала различными способами с учетом индивидуальных особенностей и интересов каждого студента-переводчика; усвоение профессионального опыта не путем передачи информации о нем субъекту, а в процессе его собственной активности, направленной на овладение различными профессиональными компетенциями специалиста-переводчика.

С позиции дифференцированного подхода качество иноязычного образования можно определить как меру соответствия результатов развития личности каждого студента-переводчика в конце определенного периода обучения в вузе возможностям, содержащимся в иноязычной культуре.

Примечания

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2010.
2. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. Курск, 2009.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Активные методы в обучении иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых факультетов: теория и практика

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты обучения иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых факультетов. Приведены примеры использования активных форм и методов из личного опыта автора.

Ключевые слова: активные методы обучения, иностранный язык, студенты-бакалавры, активное обучение, активизация, обучающиеся.

Современному специалисту в любой области знания важно уметь добывать нужную информацию из разных источников (печатных, звуковых, электронных), уметь ее анализировать, выявлять главную мысль, выстраивать факты в логической последовательности для аргументации своей точки зрения, вступить в диалог с собеседником и вместе решать проблемы. Другими словами, выпускник вуза должен уметь работать с иноязычной информацией. Безусловно, приоритетной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование коммуникативной компетенции, вместе с тем формирование умений работать с иноязычной информацией приобретает в настоящее время особую значимость [1].

Для достижения вышеуказанных целей очень важно, чтобы между обучающей и обучаемой сторонами было достигнуто продуктивное взаимодействие.

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам создают условия, в которых педагогами предоставлены право и возможность самостоятельного выбора методов и приемов обучения. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса. Из множества современных методов обучения иностранному языку необходимо выбрать те, которые больше всего способствуют достижению вышеупомянутых целей [2].

Известный дидакт и специалист в области иностранных языков В. М. Блинов писал: «Суть обучения иностранному языку – это воссоздание (воспроизводство) социально обусловленного речевого опыта в системе “родная – неродная речь” через деятельность преподавания и учения» [2].

Использование активных методов обучения иностранному языку, активизация деятельности студентов на занятиях, на наш взгляд, является оптимальным способом формирования у студентов умений использовать иностранный язык в реальной ситуации общения, а также работать с иноязычной информацией.

Как известно, активное обучение – это способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы. Как считает Сеймур Пейперт, в овладении знаниями решающая роль принадлежит не способностям обучаемого, а организации процесса обучения. А от педагога, по мнению Ральфа Эмерсона, как раз зависит сделать трудные вещи легкими.

Отсутствие языковой среды, а также естественной потребности у студентов пользоваться языком как средством общения создает большие трудности как для преподавателя, так и для студентов. Потребность возникает при условии определенной организации учебной деятельности студентов, которая способна вызвать стойкую мотивацию, обеспечивающую активность на занятии [3].

В условиях деятельностного подхода к обучению необходимо не только давать студентам знания, но, прежде всего, научить их самостоятельно добывать новые знания на основе уже имеющихся умений и навыков.

Следует отметить, что существует целый ряд трактовок понятия «активные формы обучения». Так, М. В. Кобзева под активными формами обучения иностранному языку понимает комплексные социально-дидактические технологии, реализующие, прежде всего, такие виды социально-педагогического тренинга, которые обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучаемых в процессе освоения учебного материала. В связи с этим уместно использовать термин «активизация», что подразумевает приведение личности или группы обучаемых в состояние активности в обучении [4].

По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, активность – один из дидактических принципов, предусматривающих активное усвоение знаний, формирование речевых навыков и умений, а также активное участие обучаемых в занятиях [5]. Такого же мнения придерживается Р. К. Миньяр-Белоручев. Таким образом, можно сделать вывод, что активные формы обучения (в том числе и иностранному языку) – это социально-дидактические технологии, которые обеспечивают активность и мотивацию обучения, а также предусматривают активное участие всех обучаемых в учебном процессе.

В контексте решения задач по реализации ФГОС ВПО активные методы обучения не только обеспечивают формирование учебной мотивации студентов, развитие их когнитивных интересов, мыслительной деятельности, умений и навыков самостоятельной работы, но и являются инструментом формирования общекультурных и профессиональных компетенций, инструментом оценочных технологий. Это значит, что, как было сказано выше, современные активные методы обучения – это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса и позволяющие активизировать и развивать познавательную и творческую

деятельность обучающихся; повышать результативность учебного процесса; формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы.

Анализ практической деятельности по использованию активных методов в обучении иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых специальностей позволил выявить ряд отличительных особенностей вышеназванных методов:

- целенаправленная активизация мышления студентов;
- высокая степень вовлеченности студентов в учебный процесс и интенсивность их мыслительной деятельности в течение всего занятия;
- самостоятельность в творческой выработке решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучающихся;
- интерактивный характер (от англ. *interaction* – взаимодействие), то есть постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучающихся и преподавателя), свободный обмен мнениями по обсуждаемой проблеме.

Требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата также предусматривают широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий. К тому же не менее 30% аудиторных занятий должны проводиться в интерактивных формах.

Активные методы обучения могут быть представлены двумя группами: неимитационные и имитационные.

К группе неимитационных активных методов в обучении иностранному языку можно отнести проблемные задания и упражнения, дискуссии, дебаты, презентации, коллажирование, научно-практические конференции, олимпиады, различные конкурсы, праздники английского языка, традиционные мероприятия, связанные с иностранным языком, решение ребусов, кроссвордов, загадок, подбор пословиц и поговорок по заявленной тематике, подбор (выбор) цитат и афоризмов, смотры знаний и т. п.

Имитационные активные методы, используемые в обучении иностранному языку, делятся на игровые и неигровые. К неигровым имитационным методам относятся ситуации, различные упражнения и тренинги имитационного характера. Игровые имитационные методы имеют более широкий аспект использования. Например, драматизации (разыгрывание ролей), деловые, учебные, проектировочные, исследовательские игры и т. п.

В зависимости от числа участников активные методы обучения делятся на групповые и индивидуальные. Групповые представлены игровыми, дискуссионными и тренинговыми методами, а индивидуальные состоят из выполнения практических исследовательских заданий, индивидуальных практикумов в форме тренировок и заданий. Они характеризуются, во-первых, ориентацией на широкое использование обучающего эффекта группового взаимодействия, во-вторых, реализацией принципа активности обучающихся, в-третьих, использованием своеобразного обучения на моделях [6; 7].

Выделяют три уровня активности:

– активность воспроизведения, которая характеризуется стремлением обучающегося понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу;

– активность интерпретации, которая связана со стремлением обучающегося постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;

– творческая активность, предполагающая устремленность обучающегося к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов [8].

В своей практической деятельности по обучению иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых факультетов нами были учтены вышеизложенные теоретические положения, касающиеся использования активных методов.

Хорошо известно, что Ханты-Мансийский автономный округ всегда был на передовых позициях в области образования в России, несмотря на отдаленность расположения от центральных регионов. Администрации округа и города всегда придавали большое значение образованию детей и молодежи. Поэтому учебные заведения оснащены необходимым современным оборудованием, педагогам предоставлена возможность систематически повышать свою квалификацию, в том числе и защищать диссертационные и магистерские исследовательские работы, школы и высшие учебные заведения располагают хорошим библиотечным фондом.

Это сказывается на качестве обучения как школьников, так и студентов. Преподаватели Сургутского государственного педагогического университета в своей деятельности постоянно используют современные, инновационные, активные методы обучения, в том числе и иностранному языку. Выстраивая занятие по иностранному языку, мы ориентируемся на то, чтобы занятия были не только интересными, но и чтобы студенты были не пассивными слушателями и наблюдателями, а активными участниками учебного процесса. Каждое занятие начинается с языкового тренинга, где студенты говорят друг другу комплименты, причём исключается повторение одних и тех же лексических единиц. Разыгрываются диалоги на бытовую тематику, а также на интересующую студентов на данный момент тему. Это способствует развитию речевых умений студентов, формированию беглости неподготовленной устной речи и спонтанного высказывания. Студенты с интересом воспринимают занятия, тематика которых связана со страноведением. Каждый студент с увлечением рассказывает о своем путешествии в другую страну или другой город, самостоятельно готовят коллажи (фотоколлажи), презентации, которые обязательно комментируются на иностранном языке.

Разыгрываются диалоги о воображаемом пребывании в той или иной стране (городе), проводятся заочные экскурсии по городам и странам изучаемого языка. Каждый студент может выбрать то, что представляет наибольший интерес именно для него. Поскольку у каждого студента есть ноутбук с выходом в Интернет, на занятиях мы также используем такой вид дея-

тельности, как работа с материалами Интернета по изучаемой на данном занятии теме. На этих занятиях студенты самостоятельно добывают необходимую информацию, которую затем воспроизводят в аудитории.

Формированию умений самостоятельной работы способствует такой вид деятельности, как домашнее чтение. После выполнения предложенных преподавателем заданий студенты по аналогии составляют собственные, которые предлагают для выполнения своим одноклассникам. При работе с текстами обычно используются принципы составления заданий в зарубежных пособиях: *before reading*, *while reading* и *after reading*.

Студенты с удовольствием участвуют в ролевых играх, в ходе которых закрепляется изученная по той или иной теме лексика (например, «В супермаркете», «В музее», «В аэропорту», «В гостинице», «Заказ билетов по телефону» и др.), где обязательным условием является участие каждого студента.

В ходе выполнения письменных грамматических и/или лексических упражнений используется такой вид контроля, как самопроверка и взаимопроверка, что также активизирует деятельность каждого студента.

Активизируют деятельность студентов на занятиях такие виды работы, как решение кроссвордов и сканвордов.

Ежегодно к празднику Рождества студенты готовят костюмированные сказки на иностранном языке, где каждый выбирает себе роль. Праздник заканчивается исполнением песни на изучаемом языке. Поскольку студенты нашего вуза сотрудничают со школами города в рамках специальных соглашений, то лучшая сказка обычно получает почетное право быть показанной школьникам.

Активность студентов в процессе изучения иностранного языка стимулируется их участием в конференциях переводчиков и конкурсах переводчиков, участием во внутривузовских олимпиадах, участием в подготовке и проведении традиционных праздников, акций, событий (например, благотворительная акция «Кухня без границ», Международный день толерантности, Международный день европейских языков, День Св. Валентина и др.).

Активности и самостоятельности студентов-бакалавров неязыковых факультетов способствует подготовка выступлений и участие в студенческих конференциях, организованных кафедрой лингвистического образования и межкультурной коммуникации нашего вуза. Как правило, выступления озвучиваются на иностранном языке.

Нами приведена лишь небольшая часть активных форм работы студентов в процессе изучения ими иностранного языка. Однако все они имеют практическую направленность, носят творческий характер, реализуют деятельностный характер обучения. Активные формы обучения способствуют творческому развитию и личностному росту студентов, формированию их мотивации к изучению иностранного языка.

Примечания

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.

2. Кобышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО; Мн.: «Четыре четверти», 2008. 192 с.

3. Жизневская О. А. Приемы активизации учащихся на уроках английского языка // English. 2010. № 5. С. 10–12.
4. Кобзева М. В. Использование различных форм организации урока английского языка. URL: <http://nsportal.ru/shkola/>
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
6. Тешева М. М. Применение активных методов при обучении английскому языку // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 1. С. 144–147.
7. Использование различных форм организации урока английского языка. URL: <http://nsportal.ru/shkola>
8. Активные формы и методы обучения. URL: <http://K67.mskcollege.ru>

В. В. Тарасова, Э. Р. Даминова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

Обучение реферированию как одному из видов учебной работы с научно-техническими текстами

В статье говорится о важности овладения навыками реферирования в учебной работе с профессионально-ориентированными научными текстами. Подчеркивается, что именно работа с научно-технической литературой формирует профессиональные мотивы для овладения иностранными языками.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, навыки, упражнения, речевые стереотипы.

В наше время коренным образом изменилось отношение к изучению иностранных языков – глобализация современного мира сделала язык реальным средством общения, экономического и научного сотрудничества.

Сейчас, во втором десятилетии XXI века, всё заметнее становится потребность в разносторонне подготовленных профессионалах технологических и инженерных дисциплин. Специалистам разных областей приходится регулярно обращаться к многочисленным источникам информации, в том числе и на иностранных языках. Для выпускников высшей школы иностранный язык представляет собой и средство достижения профессиональных целей, и часть культуры. Всё это предполагает глубокую, разностороннюю подготовку и работу над развитием всех видов речевой деятельности.

Возросший поток современной научно-технической информации, хотя и обострил проблему ознакомления современных студентов с огромным количеством научно-образовательных ресурсов на английском языке, но и сформировал профессиональные мотивы для овладения им. Использование этих ресурсов при работе над курсовыми и дипломными проектами подчеркивает значимость правильного понимания оригинальных источников.

Одной из составных частей профессиональной компетенции сегодняшних специалистов является способность понимать, излагать и критически оценивать информацию научного, технического, культурного и экономического характера, свободно общаться на английском языке в пределах тематики своей специализации. Эффективность решения всех этих задач зависит от многих факторов: объёма времени, отводимого на дисциплину; осознания студентами необходимости владения иностранными языками.

Таким образом, из всей системы подготовки специалиста серьёзное внимание следует уделять именно работе с научно-технической литературой по специальности, так как оно открывает доступ к основным средствам хранения и передачи информации: книгам, газетам, журналам, а также цифровым информационным ресурсам.

Учебная работа с профессионально-ориентированными научными текстами, включающими большое количество терминов, безусловно, способствует погружению студента в основную специальность, а также является средством, облегчающим знакомство с научным стилем речи английского языка. Многие авторы отмечают необходимость осознания читателем (студентом) своеобразия последнего. В частности, в своём пособии «Научно-технический перевод» Г. М. Стрелковский и Л. К. Латышев замечают: «Лингвистическое исследование языка научной литературы, бесспорно, доказывает, что вся научно-техническая литература (НТЛ) во всех её разновидностях совокупно представляет собой определённый функциональный стиль речи, обладающий характерными особенностями, выделяющими НТЛ в особую категорию средств языкового общения» [1]. Задача преподавателя, использующего научно-техническую литературу во время занятий, – способствовать формированию правильного понимания студентами научно-технического стиля английского языка.

В настоящее время преподавателями накоплен богатейший методический опыт по технологии работы с иноязычными текстами. Прежде всего, это использование разных видов чтения: ознакомительного, изучающего, поискового (*scanning*) и просмотрового (*skimming*), а также другие виды работы с научно-техническими профессионально ориентированными текстами: ответы на вопросы; перевод; выполнение заданий на установление соответствия приведенных утверждений содержанию прочитанного текста, устная или письменная передача содержания; конспектирование и реферирование являются важными средствами обучения, ведущими к реализации основной языковой функции – коммуникативной.

Общеизвестно, что студент должен в процессе обучения в вузе овладеть навыками чтения литературы по специальности, что включает в себя не только умение проникать в смысл читаемого текста, но и способность передавать содержание прочитанного в виде письменного или устного изложения, а также в виде конспекта или реферата.

Интерес к такому виду деятельности, как реферирование, не ослабевает. Составление реферата – это настоящее искусство, так как оно предпола-

гает необходимость извлечения и передачи максимального количества информации минимальным количеством слов. Целью такого вида работы является передача основных мыслей сообщения при помощи ясных и точных формулировок. Реферированный текст должен представлять собой сокращенную переформулированную статью, около четверти длины оригинала или меньше. В реферате необходимо сохранять логику оригинального текста, акценты, а также основные примеры.

Важно также соблюдать принятый формат, а именно: начинать следует с предпосылок и гипотез, объяснений, для чего и почему пишется статья; конечный текст должен быть написан без интерпретаций, а лишь знакомить с оригинальной точкой зрения автора. Подготовка реферата способствует усвоению ключевой информации, присутствующей в статье. Подобная форма краткого письменного изложения напоминает составление отзыва или рецензии по прочитанному материалу. Этот вид работы – лучший способ сохранения и запоминания информации, к тому же письменная фиксация помогает оживить самое важное в памяти в трудный момент, например в момент устного выступления или доклада.

Сам процесс реферирования погружает читателя в замыслы автора. При первом прочтении научной статьи нужно выделить концепцию автора, ключевые идеи, а после этого кратко изложить каждый абзац, написать общий обзор и отредактировать.

Структура готового реферата должна состоять из следующих частей.

Вводная. 1. Обозначить назначение и контекст реферлируемого материала, его основную идею. 2. Указать название статьи, авторов и источник информации (книга, журнал, энциклопедия и др.).

Описательная. Объективно и лаконично изложить содержание оригинала.

Заключительная. Привести выводы о значении темы и рассматриваемых проблем.

Как видно из описания структуры реферата, использование такой формы работы в качестве учебной потребует от преподавателей и обучаемых хорошо продуманной системы упражнений.

Целый ряд отечественных и зарубежных учебных пособий включает разделы и упражнения по обучению и совершенствованию техники работы над составлением рефератов (*abstract, précis, summary writing*) [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Практически в каждом из них подчёркивается необходимость многократного прочитывания реферлируемого текста. Для поддержания интереса в процессе чтения используются разнообразные задания, цель которых – способствовать более глубокому проникновению в смысл читаемого. Сюда можно отнести упражнения на установление соответствия приведённых утверждений прочитанному тексту (*True/False*); определение различий между фактами и мнениями; нахождение различий между основными и второстепенными идеями текста, а также выбор правильного ответа из предложенных вариантов (*Multiple Choice*). Упражнения на установление логической последова-

тельности и структурно-смысловых связей текста предполагают следующие типы заданий: расположить отрывки или отдельные предложения в правильном порядке; заполнить пропуски в тексте, содержащем сложные грамматические и лексические структуры (*Gapped Text*); перефразировать предложения или группу слов. Также представляется целесообразным использовать поиск в тексте конкретной информации по тому или иному вопросу.

Выполнение этих заданий требует разного подхода, например по заголовку быстро определить основную идею текста; найти в тексте абзац или предложение, к которому задан вопрос; соотнести предложенные заголовки с пронумерованными абзацами.

Следующая группа упражнений непосредственно касается составления реферата. По завершении доскональной работы над пониманием реферируемого материала приступают к составлению плана. Предлагается, просмотрев текст абзац за абзацем и проанализировав смысловые связи, определить тему каждого абзаца, выделить в них существенное и вторичное. Часто статья-источник уже имеет разбивку на разделы или главы. Далее, записав тему в виде одного предложения или группы ключевых слов, студенты получают подробный и последовательный план будущего реферата.

Особое место в системе упражнений при составлении письменных рефератов должно отводиться развитию умений правильного свёртывания крупных отрывков текста. Сокращение материала изучаемого источника может осуществляться путём трансформирования основной мысли в более короткие или придаточные предложения; соединения двух или трёх предложений в одно; использования соответствующих наречий связи (*therefore, consequently, thus, yet, for, as a result, etc.*).

Также важно уметь отбрасывать второстепенные сведения, излишние детали. Фактическую информацию следует облекать в форму простых предложений, отказываясь от несущественных подробностей. Метафоры и прочие фигуры речи не используются в рефератах.

В процессе работы над вступительной и заключительной частями реферата представляется вполне уместным использование речевых стереотипов, так называемых клише:

- *The paper is devoted...*
- *The main idea of the article...*
- *The results of...*
- *Confirm the expectations...*
- *It is pointed out/stressed that...*
- *It is recommended that...*
- *The aim of this research is...*
- *Finally, the following conclusions are made...*

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что тесная связь между обучением чтению и обучением реферированию очевидна. Для овладения навыками реферирования нужно, прежде всего, иметь четкое представление о требованиях, предъявляемых к этому виду научно-технической

информации, и его особенностях. Также следует отметить, что реферирование вырабатывает интеллектуальную дисциплину и развивает культуру мышления.

Примечания

1. Стрелковский Г. М., Латышев Л. К. Научно-технический перевод: Пособие для учителей нем. яз. М.: Просвещение, 1980. С. 175.
2. Журавлёва Р. И. Английский для горняков. English for Mining Technology: учеб. пособие. М.: Кнорус, 2011. С. 208.
3. Бастриков А. В., Бастрикова Е. М. Реферирование научного текста: метод. рекоменд. по курсу «Русский язык и культура речи». Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2005. С. 28.
4. Васильева М. А., Закгейм Е. И. Обучение реферированию научной литературы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. С. 258.
5. Даминова Э. Р. Читаем, обсуждаем, пишем Reading, discussing, writing: учеб.-метод. пособие на англ. языке. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. С. 56.
6. Kathy Gude, Michael Duckworth. Proficiency Masterclass Student's Book. Oxford University Press, 1994. 215 p.
7. Bernard Pochet. Lire et Ecrire la Littérature Scientifique: [учеб. пособие на фр. яз.] Université de Liege, Gembloux Agro-Bio Tech, 2012. 119 p.

Л. Н. Тер-Костанова

*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
(г. Москва)*

Проблема межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в вузе

Современное обучение иностранному языку предполагает обязательное изучение коммуникативного поведения – основного содержания науки о межкультурной коммуникации. Учебная игровая деятельность способствует развитию у учащихся коммуникативных навыков и умений в непринужденной творческой атмосфере.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вербальное/невербальное коммуникативное поведение, обучение иностранному языку, ролевая игра.

Сегодня вопросам межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в вузе уделяется все больше и больше внимания со стороны преподавателей, которые стремятся идти в ногу со временем, применять современные и наиболее эффективные методы обучения. Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым сло-

вом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире [3].

Изменения в политической, экономической, социальной и культурной сферах жизни российского общества привели к небывалому спросу на иностранные языки. Изучать их стало модно и полезно. Понимание того, что в нынешних условиях иностранный язык, в особенности английский, – это средство общения с мировым сообществом, средство расширения кругозора, пополнения профессиональных знаний, покорения высоких карьерных вершин и т. д., побуждает многих более интенсивно изучать иностранные языки.

Как показывает практика, одним из наиболее важных мотивов к изучению иностранного языка у студентов является *умение общаться* в повседневной жизни и профессиональной среде с представителями иноязычной культуры, иными словами, умение осуществлять межкультурную коммуникацию.

Исследование и описание *коммуникативного поведения* – основа науки о межкультурной коммуникации, ее основное наполнение [2]. В процессе обучения иностранному языку преподавателю необходимо помочь студентам овладеть знаниями об особенностях национального и иностранного коммуникативного поведения с целью дальнейшего применения этих знаний на практике. *Коммуникативное поведение* – это поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума [2]. В связи с этим современный урок иностранного языка посвящен не только обучению вербальному общению, но и обязательному изучению культуры страны изучаемого языка, ее ценностей, принципов, правил этикета, невербальных форм выражения и т. д.

Обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка. Коммуникативное поведение – такой же важный аспект обучения языку, как и другие (обучение чтению, письму, говорению, пониманию и переводу) [2].

Задачи обучения *вербальному* иноязычному коммуникативному поведению заключаются:

- в развитии умений осуществлять речевую коммуникацию на иностранном языке с учетом его фонетических, грамматических, лексических особенностей (умений высказываться на избранную тему, понимать, убеждать собеседника, придерживаться темы беседы, обращать внимание на ключевые слова и предложения в речи собеседника, повышение или понижение интонации и т. п.);

- в изучении специфики речевого этикета в различных ситуациях общения.

Задачи обучения *невербальному* иностранному коммуникативному поведению заключаются:

- в изучении принципов использования невербальных сигналов: мимики, жестов, зрительного контакта, движений, поз, прикосновений, расстояния между собеседниками;

– в изучении норм и правил поведения с учетом социокультурных особенностей.

При обучении иностранному языку обучение иноязычному коммуникативному поведению как компоненту национальной культуры осуществляется преимущественно рецептивно – в форме сообщения сведений, знание которых позволит правильно интерпретировать коммуникативное поведение другого народа [2]. На начальном этапе преподаватель выступает в роли транслятора знаний, умений, навыков, что возлагает на него большую ответственность, так как от глубины его знаний, профессионализма, понимания национального характера и менталитета носителей изучаемого языка зависит успех и результативность дальнейшей учебной деятельности.

В ходе дальнейшего обучения иноязычному коммуникативному поведению с целью активизировать применение студентами полученных теоретических знаний на практике преподаватель, как организатор их деятельности, использует ролевую игру, которая помогает воссоздать естественный процесс общения. Ролевое общение обладает большими возможностями для совершенствования учебного процесса по иностранному языку через формирование и активизацию у обучающихся умений и навыков творческой мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности [1]. Как правило, ролевые игры вызывают живой интерес у студентов, они активно участвуют в распределении ролей. Игровая деятельность создает благоприятную психологическую атмосферу в коллективе, что способствует повышению эффективности речевой практики.

Приему ролевой игры, активной, творческой форме работы, присущи такие качества, как импровизация, условность игровой ситуации, социальный характер роли, стимулирование коллективно-личностного обучения, создание условий для раскрытия творческих способностей учащихся [1]. Тот факт, что ролевая игра на занятии по иностранному языку носит условный характер, осложняет решение поставленных перед педагогом задач, а именно – способствовать развитию у учащихся коммуникативных навыков и умений. И здесь важным является умение самого преподавателя «заразить» обучаемых своим энтузиазмом, активным участием в ролевых играх. Также целесообразна смена функций преподавателя: участник игры, консультант, эксперт.

Благодаря тому что ролевая игра позволяет «прожить» учебную ситуацию общения, не только говорить, но и действовать, значительно увеличиваются шансы учащихся избежать коммуникативного шока в реальной жизни. *Коммуникативный шок* – это резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации и не понимаемое, вызывающее удивление, неадекватно интерпретируемое или прямо отторгаемое представителем иной лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры [2]. Данное определение еще раз подтверждает мысль о том, насколько важно подготовиться к различным жизненным ситуациям общения на ино-

странном языке заранее, и сделать это можно в значительной степени с помощью ролевых игр.

Безусловно, ролевая игра – далеко не единственная форма обучения коммуникативному поведению. Чтение иностранной художественной литературы, просмотр фильмов и их последующее обсуждение в группе, участие студентов в международных конференциях, научных дискуссиях на иностранном языке – все это и многое другое создает условия для естественного общения. Обучающих форм и приемов немало, остается только их применять.

Примечания

1. Альбрехт Н. В., Калинкина С. И., Кондюрина И. М. Развитие профессиональной мобильности студентов профессионально-педагогического вуза в условиях деятельностно-ориентированного обучения. 2009. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-7446.html>
2. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2000. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/ter_jasik/00.aspx

М. Ю. Титкова

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Особенности языка художественного текста как средство наглядности в процессе работы над сочинением на уроках развития речи

В статье рассматриваются речевые ошибки школьников, связанные с тем, что школьники не умеют пользоваться синонимами и средствами художественной выразительности, и предлагаются игровые упражнения для работы над этими ошибками в 5–6-х классах.

Ключевые слова: речевая ошибка, синонимы, средства художественной выразительности, принцип наглядности, игровые упражнения.

Многолетний опыт проверки изложений и сочинений школьников позволил нам сделать разные наблюдения, но в этой статье мы будем говорить о речевых ошибках. *Речевая ошибка*, по определению С. Н. Цейтлин, это нарушение языковых норм [9: 14]. Мы заметили, что часто дети нарушают языковые нормы, потому что не умеют пользоваться синонимами (см. табл. 1) и средствами художественной выразительности (см. табл. 3).

Здесь уместно вспомнить один из важнейших дидактических принципов – *принцип наглядности*. Выдающийся чешский педагог XVII в. Я. А. Коменский в своей книге «Великая дидактика» (1633–1638) сформулировал этот принцип так: «...все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запа-

хи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они будут схватываться несколькими чувствами» [3: 384].

Если мы говорим о синонимах и о художественной выразительности, то здесь средством наглядности может являться *язык художественного текста*.

А теперь рассмотрим первую причину речевых ошибок школьников, указанную в начале статьи.

Таблица 1

Речевая ошибка ученика	Возможный вариант редактирования
Сочинение-описание с элементами рассуждения по картине П. П. Кончаловского «Сирень в корзине» (5-й класс) [5: 185]	
Цветы <i>были</i> все <i>разные</i> . У них <i>были</i> <i>разные</i> цвета. Они <i>были</i> сиреневые, белые, голубые, красные... Это <i>было</i> большое чудо!	Цветы <i>были</i> разные. Они <i>мелькали</i> такими оттенками: сиреневыми, белыми, голубыми, красными... Это <i>казалось</i> большим чудом!
Сочинение «Новинки рассказывают о себе» (6-й класс) [6: 188]	
В некоторых учебниках есть картинки и даже <i>картины</i> великих художников	В некоторых учебниках есть картинки и даже <i>репродукции картин</i> великих художников
Сочинение «Как мне стать чемпионом?» (7-й класс) [7: 175]	
<i>Каждый</i> должен заниматься своим видом спорта. <i>Каждый</i> хорош по-своему. <i>Каждый</i> из <i>них</i> развивает целеустремленность, упорство и решительность (спорт или человек?)	<i>Каждый</i> человек должен заниматься своим видом спорта. <i>Каждый</i> вид спорта хорош по-своему, так как развивает целеустремленность, упорство и решительность
Сочинение «Возвращение в прошлое» (описание местности) (8-й класс) [8]	
На нашей улице стояли <i>небольшие</i> дома в стороне от <i>небольшой</i> дороги. Около нас был <i>небольшой</i> парк	На нашей улице стояли <i>малоэтажные</i> дома в стороне от <i>узкой</i> дороги. Около нас был <i>небольшой</i> парк

Для таблицы достаточно нескольких примеров, так как мы уже сказали, что для изложений и сочинений многих учеников такие ошибки типичны. Почему? Или дети забывают, что такое синонимы и как их использовать, или имеют недостаточный словарный запас. Нам интересно: что могли не понять дети, когда изучали тему «Синонимы» в 5-м классе. Для начала вспомним определение, например из учебника русского языка для 5-го класса Т. А. Ладыженской и др. (научный руководитель Н. М. Шанский): «Синонимы – это слова одной и той же части речи, которые обозначают одно и то же, но могут отличаться друг от друга оттенками лексического значения и употреблением в речи» [5: 145]. В учебнике для 6-го класса дается та же формулировка [6: 23]. Если у детей возникают трудности в понимании этой формулировки и тех упражнений, которые есть в учебниках, недостаточно, предлагаем провести такое упражнение в виде игры. Педагогическая практика показывает, что игровая форма урока в некоторых случаях бывает эффективнее традиционных форм урока.

Игровые упражнения по теме «Синонимы» (5–6-е классы)

Предположим, что учитель рассуждает вместе с детьми. Как бы это у него получилось? Например, так:

– Возьмем прилагательное *красивый*. Если мы говорим о внешности человека – *человек красивый*, – то какие слова вместо слова *красивый* можно сказать? Слова должны быть тоже прилагательными. *Симпатичный, привлекательный, обаятельный...*

Если мы говорим об одежде человека – *платье красивое*? Здесь тоже можно сказать, что платье *привлекательное*, но слово *симпатичное* будет здесь не совсем уместно, а слово *обаятельное* вообще не подойдет. Но зато здесь можно добавить слова *волшебное, нарядное, роскошное*, которые не будут сочетаться со словом *человек*.

А если мы хотим сказать, что *яблоко красивое*, то какие слова подойдут здесь? *Роскошное, привлекательное*, но никак не *симпатичное, обаятельное* или *нарядное*. Оказывается, что не все слова, которые сочетались со словами *платье* и *человек*, подойдут к слову *яблоко*. Зато слово *яблоко* сочетается со словами *румяное* и *аппетитное*. Платье *румяным* и *аппетитным* быть не может. Человек может быть *румяным*, но не всегда в значении «красивый».

По ходу рассуждения на классной доске и в тетрадях учеников выстраивается таблица (см. табл. 2).

Таблица 2

Красивый		
красивый человек	красивое платье	красивое яблоко
симпатичный	привлекательное	роскошное
привлекательный обаятельный	волшебное	привлекательное
...	нарядное	румяное
	роскошное	аппетитное

– Какой можно сделать вывод? Мы с вами сейчас подбирали слова к прилагательному *красивый*. И получилось, что все эти слова одной и той же части речи, обозначают одно и то же, но отличаются друг от друга оттенками лексического значения и, следовательно, употреблением в речи.

– Синонимы помогают избежать повторов и сделать речь красивее. Мы говорили о синонимах-прилагательных. А теперь прочитайте следующие тексты.

Отрывок из рассказа писателя Георгия Алексеевича Скребницкого «Чир-Чирыч»:

Выросли скворчата, начали уже из домика наружу выглядывать. Целый день пищат – есть просят. Родители им только успевают корм приносить. А наступит вечер, усядутся старики на веточку возле домика, сидят и переговариваются, будто дела свои обсуждают.

Отрывок из сказки писателя Андрея Платоновича Платонова «Неизвестный цветок»:

Даша никогда еще не видела такого цветка – ни в поле, ни в лесу, ни в книге на картинке, ни в ботаническом саду, нигде. Она села на землю возле цветка и спросила его:

- Отчего ты такой?
- Не знаю, – ответил цветок.
- А отчего ты на других непохожий?

Цветок опять не знал, что сказать.

Найдите синонимы-существительные и синонимы-глаголы (здесь необходимо обратить внимание детей на то, что в тексте существительные и местоимения могут быть синонимами, так как местоимение часто заменяет существительное). *Даша – она; цветок – его; спросила – ответил – сказать. Скворчата – им; родители – старики; переговариваются – обсуждают.*

– Следующее упражнение. Попробуем подобрать синонимы к глаголу, например *быть*, и поможем девочке отредактировать ее сочинение:

Цветы *были* все *разные*. У них *были* такие оттенки: сиреневые, белые, голубые, красные... Это *было* большое чудо!

Возможный вариант редактирования:

Цветы *были* разные. Они *мелькали* такими оттенками: сиреневыми, белыми, голубыми, красными... Это *казалось* большим чудом!

После этого можно предложить детям самостоятельно отредактировать их собственные тексты (изложение или сочинение), заменив те слова, которые повторяются, синонимами.

* * *

Очень важно, чтобы дети научились не только повторять определение синонимов из учебника и быстро находить какие-то синонимы к слову, но могли логически рассуждать и мысленно представлять себе картинку того, о чем они пишут в своем изложении или сочинении. Поэтому, когда мы готовим детей к изложению или сочинению, можно познакомить их с *приемом воображаемой картинки*. Прием воображаемой картинки – уже не новый в школьной практике. В настоящее время существует немало научных и методических работ на эту тему. Если дети попробуют представить себе, например, *нарядное яблоко*, то, возможно, что они так не напишут. А если в сочинении ученика нам все-таки встретилось это *нарядное яблоко*, спросим ученика: «А как ты себе это яблоко представляешь? Объясни». Тот случай, когда *нарядное яблоко* является средством художественной выразительности, мы еще рассмотрим.

А теперь мы подошли ко второй причине речевых ошибок школьников, которую указали в начале статьи, то есть неумению пользоваться средствами художественной выразительности. Рассмотрим таблицу 3.

Таблица 3

Текст для прослушивания	Результат непонимания ученика
Подробное изложение с творческим заданием «Бродил я, бродил по приморскому парку...» (5-й класс) [5: 216–217]	
Но они [березки] стояли в густой мягкой травке, <i>опустив долу ветви</i>	<i>Отпустив дол</i> , они [березки] растут поодиночке
Белые стволы берез <i>пестрели, как веселые сороки...</i>	Березки <i>будто сороки</i> , которые <i>поют</i> чего-то
Я глядел на эти березы и видел... <i>наличники окон в зеленой пене березового листа</i>	<i>Наличники</i> окон были <i>зеленого цвета</i>

Речевые ошибки, представленные в таблице 3, типичны для изложений многих школьников. Известно, что при изложении ученик должен повторить чужой текст, но так как он не имеет собственного опыта использования средств художественной выразительности, то такие средства в чужом тексте он не всегда хорошо понимает.

Собственный опыт появляется при создании собственного текста, то есть сочинения. Вспомним, как мы готовим школьников к сочинению, и снова начнем с определения. *Сочинение* – это самостоятельное упражнение, которое заключается в изложении мыслей в устной или письменной форме на заданную тему [2: 241]. Здесь важно напомнить детям о значении синонимов. А для того чтобы работа над сочинением была интересной, можно предложить детям «поиграть в юных писателей» и объяснить их задачу так: «Сочинение – это маленькое литературное произведение, в котором вы должны показать себя как авторы собственного текста. При этом ваш текст должен быть понятен и интересен читателю». А для этого ученику нужно уметь пользоваться не только синонимами, но и средствами художественной выразительности. И здесь возникает проблема: где нам взять эти средства? На уроках литературы мы, естественно, обращаем внимание детей на оригинальные литературные «находки» в поэзии или прозе. Нам хочется, чтобы дети восхищались языком художественного текста так же, как восхищаемся мы, взрослые. Но педагогический опыт показывает, что дети могут выразительно читать, например, стихотворения А. С. Пушкина и при этом не понимать красоту читаемых строк. Для того чтобы оценить мастерство писателя, необходимо попробовать себя в этой роли.

Мы заметили, что во время чтения книги дети иногда нарочно пропускают такие моменты, как описания природы, интерьера, чувств героев и т. п. Дети хотят быстрее прочитать книгу, считая эти моменты несущественными. Но именно такие моменты помогают внимательному читателю лучше понять чувства и переживания героев произведения или предугадать какие-то события сюжета. У хорошего писателя в тексте не бывает лишнего. У каждой строчки есть свое значение. Важно, чтобы дети не пропускали такие строчки, а научились их понимать.

Знакомство с таким понятием, как «средства художественной выразительности», в средней школе начинается в 5-м классе, в основном на уроках литературы. По определению учебников литературы под редакцией В. Я. Коровиной, *средства художественной выразительности* – это «художественные средства (например, аллегория, метафора, гипербола, гротеск, сравнение, эпитет и др.), помогающие нарисовать человека, событие или предмет ярко, конкретно, наглядно» [4: 156]. Для того чтобы дети лучше поняли это определение, мы предлагаем им такое игровое упражнение (на усмотрение учителя, термины «метафора», «сравнение», «эпитет» можно пока не употреблять и ограничиться общим понятием «средства художественной выразительности», так как речь идет о 5–6-х классах).

Игровые упражнения по теме

«Средства художественной выразительности» (5–6-е классы)

Напомним детям о *нарядном яблоке*.

– В обычной речи (устной или письменной) не принято называть яблоко *нарядным*. Вы же не попросите продавца завесить вам килограмм *нарядных яблок*. Вместо слова *нарядных* вы скажете *спелых*. Но в отдельных случаях, например если яблоко – это сказочный персонаж, оно может быть каким угодно: и *нарядным*, и *говорящим*, и даже *«ходячим»*... (эпитет, олицетворение). Вспомните сказку «Колобок». Колобок – это небольшой круглый хлеб.

Зато про цветущее дерево, например яблоню, и в обычной речи, и в сказке мы можем сказать так: «Яблонька весной *нарядная, как невеста*» (сравнение). Вспомните, какими чудесными бывают бело-розовые цветы у яблони и как их много в ее кроне, то есть в листве. Такие сравнения называют средствами художественной выразительности. С одной стороны, яблоня, конечно, не может быть невестой, но с другой стороны, нам сразу ясно, почему наряд цветущего дерева сравнивается с нарядом невесты. Средства художественной выразительности необходимы для усиления впечатления от увиденного, услышанного или прочитанного.

Как создается литературное произведение? Сначала писатель мысленно представляет себе картинку того, о чем он расскажет в своем произведении, а потом он старается найти такие слова, с помощью которых его читатель сможет мысленно увидеть именно эту картинку, а не какую-либо другую. Кстати, здесь мы снова вспомним о таком приеме, как воображаемая картинка. Научитесь сосредотачиваться на предмете вашего сочинения, не отвлекайтесь на посторонние мысли. Это поможет вам заметить или вспомнить что-то важное и подскажет подходящие слова.

А теперь внимательно прочитайте отрывок из рассказа писателя Георгия Алексеевича Скребницкого.

Вот передо мной на ветке воробушек. Да какой, оказывается, нарядный! Я раньше этого и не замечал. Верх головки серенький, будто серенькая шапочка надета. Грудка и брюшко тоже серые, а спинка и крылья потемнее: они коричневатые, пестренькие. Вверху на крыльях – белая полоска. <...> Гляжу – щечки у него почти беленькие, а под шейкой большое черное пятно, совсем как бант или широкий галстук. Ишь, какой франт!

Назовите средства художественной выразительности. *Нарядный* (эпитет); *верх головки, будто серенькая шапочка надета* (сравнение); *черное пятно, совсем как бант или широкий галстук* (сравнение); *франт* (метафора).

Представьте, что автор сказал так: «Воробушек был серо-коричневый, на крыльях – белая полоска, под шейкой – большое черное пятно». Какой вариант вызывает у вас особую симпатию к этой птичке?

Словарь оригинальных литературных «находок»

Кроме подобных упражнений мы рекомендуем школьнику завести тетрадь – словарь, в который он будет записывать оригинальные литературные «находки» с указанием автора и названия произведения. Какие-то лите-

ратурные «находки» можно прокомментировать. Здесь необходимо объяснить детям, что такое «плагиат» и «цитата» и как грамотно использовать цитаты в своем тексте. Словарь можно оформить в виде таблицы (см. табл. 4).

Таблица 4

Словарь оригинальных литературных «находок» (5-й класс)

Автор и название произведения	Оригинальные «находки» автора	Мои комментарии
Тема: Осень		
<i>С. А. Есенин</i> «Закружилась листва золотая...» [1: 47]	Листва словно стая бабочек	О листопаде
<i>Н. А. Заболоцкий</i> «Суровой осени печален поздний вид...» [1: 70]	Суровая осень; ворох блестящих завитушек; небо хмурится	О листьях на земле
<i>Н. А. Некрасов</i> «Перед дождем» [1: 93]	Заунывный ветер; стая туч; ель стонет; лес шепчет	Стонет от ветра
<i>А. Л. Барто</i> «Дуб качает голову» [1, 117]	Дуб качает головою	
<i>К. Д. Бальмонт</i> «Осень» [1, 118]	Деревья в разноцветном уборе; солнце смеется; осень плачет	<i>Убор</i> – наряд. О дожде
<i>А. Т. Твардовский</i> «Лес осенью» [1: 170]	Редеющие верхушки; ель бережет густую тень; подосиновик сдвинул шляпу набекрень	О деревьях без листьев. <i>Набекрень</i> – с наклоном на бок, на одно ухо
Тема: Зима		
<i>С. А. Есенин</i> «Береза» [1: 74]	Белая береза принакрылась снегом; пушистые ветки; белая бахрома	<i>Бахрома</i> – нити по краям скатерти, платка и т. п., как украшение
<i>С. Я. Маршак</i> «Уже недолго ждать весны» [1: 211]	Снег как раскрытая для письма тетрадь	
Тема: Весна, лето		
<i>С. Я. Маршак</i> «Дождик, дождик целый день...» [1: 211]	Дождик барабанит	
<i>А. А. Прокофьев</i> «Береза» [1: 225]	Березка в беленом сарафанчике, с зелеными сережками	<i>Белёный</i> – белый. <i>Сережки</i> – соцветия в виде кисти мелких цветов некоторых растений
<i>Н. И. Рыленков</i> «Все, что в песне славится...» [1: 271]	Милая красавица, ласковая скромница	О березке
<i>Е. Ф. Трутнева</i> «Верб» [1: 274]	Я пуховые платочки Надеваю на листочки	О <i>вербе</i> – дереве с пушистыми почками

А. А. Фет «Весенний дождь» [1: 284]	От лип душистым медом тянет	
А. А. Блок «Гроза прошла...» [1: 285]	Трава полна прозрачных слез	О росе
Ф. И. Тютчев «Люблю грозу в начале мая...» [1: 286]	Повисли перлы дождевые	О каплях дождя; <i>перлы</i> – жемчужины
С. А. Есенин «Черемуха» [1: 287]	Ветки черемухи как кудри; роса медвяная; ручей песенки поет	<i>Черемуха</i> – дерево или кустарник с белыми душистыми цветками и чёрными съедобными ягодами. <i>Медвяная</i> – ароматная

Для примера мы обратились к стихотворениям, которые предлагаются в учебнике русского языка для 5-го класса Т. А. Ладыженской и др., и объединили литературные «находки» по временам года. А если обратиться к учебнику литературы?.. Таким образом, словарь постоянно пополняется новыми «находками» и новыми темами.

Как можно использовать такой словарь при работе над сочинением? Мы решили провести небольшой эксперимент и выбрали именно 5-й класс, потому что знакомство с особенностями художественного текста в средней школе, как мы уже говорили, начинается в 5-м классе.

Итак, мы предложили пятиклассникам вспомнить, каким бывает первый день осени и написать сочинение по плану.

Первый день осени

План

I. Вступление

Незаметно наступила осень... Мы пришли в школу...

II. Основная часть.

1. Школьный сад.

2. Листья на деревьях и на земле.

3. Дорожки в саду.

4. Небо, солнце.

III. Заключение.

Жаль, что красота ранней осени продлится недолго...

Мы напомнили детям о значении синонимов, а также о значении средств художественной выразительности в тексте. Проверяя работы, мы отметили оригинальные «находки» детей и составили таблицу, которую показали детям (см. табл. 5).

Таблица 5

Предмет описания	«Находки» учеников	Оригинальные литературные «находки»
Школьный сад	Осень-художница; волшебная красота; деревья будто разбогатели	
Листья	Багряные; плавно кружились при падении; осторожно падали на землю	
Дорожка в саду	Дорожка из листьев; ковер из листьев	
Небо, солнце	По небу плывут облака	
Поздняя осень		

Как видим, оригинальные «находки» есть, но их немного. Тогда мы предложили детям вспомнить о «Словаре оригинальных литературных “находок”» (см. табл. 4), который они ведут с начала учебного года, и заполнить правую часть таблицы. Вот что у нас получилось (см. табл. 7).

Таблица 6

Предмет описания	«Находки» учеников	Оригинальные литературные «находки»
Школьный сад	Осень-художница; волшебная красота; деревья будто разбогатели	
Листья	Багряные; плавно кружились при падении; осторожно падали на землю	Листва словно стая бабочек (о листопаде) (<i>С. А. Есенин</i>); дуб качает головою (<i>А. Л. Барто</i>); деревья в разноцветном уборе (убор – наряд) (<i>К. Д. Бальмонт</i>); редеющие верхушки деревьев (о деревьях без листьев) (<i>А. Т. Твардовский</i>)
Дорожка в саду	Дорожка из листьев; ковер из листьев	Ворох блестящих завитушек (о листьях на земле) (<i>Н. А. Заболоцкий</i>)
Небо, солнце	По небу плывут облака	Солнце смеется (<i>К. Д. Бальмонт</i>)
Поздняя осень		Небо хмурится (<i>Н. А. Заболоцкий</i>); стая туч (<i>Н. А. Некрасов</i>); осень плачет (о дожде) (<i>К. Д. Бальмонт</i>)

После этого мы напомнили пятиклассникам, что такое цитата и как можно использовать цитаты в своем тексте, а также обратили внимание детей на то, что чрезмерное количество средств художественной выразительности может сделать текст сложным для восприятия, а значит, неинтересным. После этого мы предложили детям выбрать две литературные «находки» и включить их в текст своего сочинения. Результаты второго сочинения мы сравнили с результатами первого, которое было написано по обычной

методике – то есть без обращения к «Словарю оригинальных литературных “находок”». И первое сочинение, и второе были проверены с использованием матрицы текста, разработанной Е. В. Архиповой [1: 265–267]. Прослеживались следующие уровни речевого развития: текстовый, лексический и грамматический (см. табл. 7).

Таблица 7

Уровни речевого развития	Первое сочинение (без использования «Словаря»)		Второе сочинение (с использованием «Словаря»)	
	Средний балл	$K_{усп}$	Средний балл	$K_{усп}$
Текстовый	2,7	0,90	2,8	0,93
Лексический	0,4	0,13	1,5	0,50
Грамматический	3,3	0,83	3,3	0,83
Общий	6,4	0,62	7,6	0,75

Сравнение результатов первого и второго сочинений позволяет отметить рост уровня речевого развития в классе: от $K_{усп}=0,62$ до $K_{усп}=0,75$ (+0,13). При этом динамика текстового уровня речи – +0,1, лексического – +1,1, что подтверждает эффективность использования «Словаря оригинальных литературных “находок”» в процессе работы над сочинением.

Рассмотрим сочинение конкретной ученицы.

Вариант первого сочинения (орфографические и пунктуационные ошибки исправлены):

Первый день осени

Незаметно наступила осень... Мы пришли в школу в яркий солнечный день. Первое, что я заметила, – это наш школьный сад. С деревьев падали ярко-желтые листья. Они *красиво* кружились при падении. Тропинки сада были *украшены* желтыми, красными и даже зелеными листьями. Перед школой есть площадка, на которой Первого сентября собираются учителя и родители с детьми. Перед линейкой площадку расчистили, но листья продолжали *бережно падать* на асфальт...

Жаль, что красота ранней осени продлится недолго... (Аня А.).

Вариант второго сочинения (орфографические и пунктуационные ошибки исправлены):

Первый день осени

Незаметно наступила осень... Мы пришли в школу в *теплый* солнечный день. Первое, что я заметила, – это наш школьный сад. С деревьев падали ярко-желтые листья. Они *плавно* кружились при падении. *Я вспомнила, что С. А. Есенин сравнивал листья со стаей бабочек, и невольно согласилась с поэтом.* Тропинки сада были украшены желтыми, красными и даже зелеными листьями. *Ворох блестящих завитушек, как в стихотворении Н. А. Заболоцкого.* Перед школой есть площадка, на которой Первого сентября соби-

раются учителя и родители с детьми. Перед линейкой площадку расчистили, но листья продолжали *осторожно падать* на асфальт...

Жаль, что красота ранней осени продлится недолго... (Аня А.).

Таким образом, особенности языка художественного текста являются средством наглядности в процессе работы над сочинением.

Примечания

1. Архипова Е. В. Проблемы речевого развития младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1998. С. 265–267.
2. Воителева Т. М. Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов. М.: Дрофа, 2006. С. 241.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. М., 1982. Т. 1. С. 384.
4. Литература. 5 кл.: учеб.-хрестоматия для общеобраз. учрежд.; в 4 ч. Ч. 1 / авт.-сост. В. Я. Коровина и др. М.: Просвещение, 2006.
5. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобраз. учрежд. / Т. А. Ладыженская и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2010. С. 145, 185, 216–217.
6. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобраз. учрежд. / М. Т. Баранов и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2008. С. 23, 188.
7. Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобраз. учрежд. / М. Т. Баранов и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2010. С. 175.
8. Обучение сочинениям. Развитие речи. 5–11 классы. (Компакт-диск). Изд-во «Учитель», 2011. Развитие речи. 5–8 классы.
9. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учеб. пособие. Изд. 3-е, испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 14.

И. Н. Тутатчикова

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Стратегии формирования критического мышления студентов для успешного общения на английском языке

Статья описывает проблему недостаточного уровня владения умениями говорения студентов языковых вузов на английском языке. Автор предлагает стратегии и приемы формирования критического мышления для обучения студентов успешному иноязычному общению на занятиях.

Ключевые слова: критическое мышление, метакогнитивные стратегии, интегрированное обучение, процесс самоанализа.

В настоящее время менталитет современных студентов, изучающих английский язык как иностранный, вызывает большую озабоченность у преподавателей вузов. Студенты в большинстве своем не обладают достаточно развитыми речевыми умениями при слушании лекций на иностранном языке, чтении иноязычной литературы, участии в групповых дискуссиях или написании письменного произведения. Как правило, скудный

лексический запас речи студентов является следствием неразвитости мышления и ограниченности кругозора. И, как следствие, на практических занятиях английского языка студенты не всегда могут понять речь преподавателя ввиду незнания элементарной лексики. На занятиях преподаватели часто сталкиваются с тем, что студенты не понимают вопросы, учебные задания к языковым и речевым упражнениям, цель их выполнения, что требует от преподавателя дополнительного объяснения и пошаговых инструкций. На практических занятиях студенты испытывают большие речевые трудности при самостоятельном формулировании своих мыслей на том уровне, который требуется от студента высшего учебного заведения. Очень часто речь студентов содержит следующие недочеты: неумение формулировать основную мысль, аргументировать свои мысли, обеспечивать смысловую связность, оформлять устное высказывание структурно и логически правильно. Подавляющее большинство студентов не способно к связному рассуждению. Мышление носит фрагментарный, отрывочный, «клиповый» характер. Они видят одни частности, куски, но не могут соединить их в связное целое.

Иначе говоря, вузовский преподаватель теперь имеет дело с контингентом людей, у которых не сформирован логический аппарат мышления. Поэтому современные студенты очень плохо справляются с заданиями, которые требуют применения логических операций, например сравнения и обобщения. Результаты социологических исследований показывают, что студенты российских вузов еще более-менее способны пересказать материал, но в массе не способны сделать из него самостоятельные выводы. Ничего удивительного, поскольку вывод требует применения других интеллектуальных функций, нежели память, а именно собственно логических операций ума. А такие умения мышления сформированы у большинства студентов в недостаточной мере. В результате, даже обладая некоторым багажом знаний, студенты не могут их самостоятельно осмыслить, а следовательно, применить в своей профессиональной и повседневной практике.

Мы разделяем точку зрения И. Л. Бим о том, что в настоящее время в вузе необходима корректировка навыков, которая должна осуществляться с опорой на прошлый положительный опыт, на создание проблемных ситуаций, которые побуждали бы студентов к самонаблюдению, само- и взаимообучению, к развитию автономии, уверенности в себе и одновременно эмпирически формировали бы некоторые профессиональные (методические) умения (исправлять ошибки, использовать компенсаторные навыки и умения при дефиците лексических средств и т. п.), то есть сформировать у обучающихся такую учебную компетенцию, использование которой позволит повысить эффективность процесса обучения [1].

Чаще всего студенты традиционно выполняют задания по инструкциям преподавателя, выступая при этом в роли пассивных учащихся. Критическое мышление как активный метод обучения является невостребованным, и

преподаватели не стремятся развивать метакогнитивные стратегии у студентов, которые помогли бы им организовывать, планировать и выносить решения о способах собственного учения. В связи с этим уроки английского должны также обучать думать, анализировать, обосновывать, общаться и формировать умение самостоятельно учиться в дальнейшем.

Преподавателю необходимо при формировании речевых умений поставить акцент на развитии умений студентов мыслить критически. При этом обучение говорению и слушанию, письму и чтению должно быть интегрированным, а результаты обучения должны оцениваться также самими студентами.

Очень важным моментом в организации учебного процесса при выборе методов и приемов, тем и целей урока является их совместное обсуждение с самими студентами, что представляет для них интерес. Например, обсуждение вместе со студентами наиболее интересных и эффективных способов обучения.

Главным на уроке является его интерактивность, которая проявляется, прежде всего, во взаимодействии студентов, в их умении общаться друг с другом [2]. В случае если студенты владеют богатым социальным опытом общения и выражения своей точки зрения, у них развито когнитивное действие, необходимое для развития таких видов речевой деятельности, как говорение и письмо [2]. Таким образом, групповая работа на уроках английского языка развивает у студентов умение общаться на более интенсивном, продвинутом уровне, уровне владения коммуникативными стратегиями иноязычного общения.

Кроме того, чтобы повысить качество общения, в групповой работе следует избегать традиционных заданий и упражнений, которые отнимают большое количество времени на уроке, но при этом не способствуют самостоятельности обучения студентов. Поэтому преподавателю следует более тщательно выбирать методы и приемы, способствующие более глубокому взаимодействию и общению, включая в структуру занятия такие приемы, как сопоставление и сравнение информации, спорные и аргументационные эссе, составление биографии и эссе, ведение интервью и презентаций. Следует отводить данным методам и приемам большее количество времени на уроке, что, к тому же, несомненно, развивает и самостоятельную активность учащихся.

Формирование всех видов речевой деятельности происходит не отдельно, что и не представляется возможным на практике, а интегрированно, в тесной взаимосвязи. Если, например, идет обсуждение статьи, то это не обязательно только устное ее обсуждение, но также и письменный вариант. Задачи интегрированного обучения говорению/аудированию и чтению/письму, как одни из наиболее важных, не раз были представлены зарубежными методистами [3]. Согласно их мнению, отдельное, а не интегрированное обучение этим видам речевой деятельности означает обучение просто языку, а не аутентичной коммуникации [3]. Для более ус-

пешного интегрированного обучения всем видам речевой деятельности следует предложить использовать на занятиях английского языка определенные стратегии. Например, при четкой последовательности обучения видам речевой деятельности преподавателю следует обратить внимание на трудности обучения каждому из них. Речь идет, прежде всего, об умении высказывать свою точку зрения и аргументировать свою позицию как в устной форме в небольших группах, так и в письменной. При обучении такому сложному виду речевой деятельности, как письменная речь, при ее обратной связи в письменной и устной форме обязательно отмечается, что студенту удалось и что еще нужно доработать. Студент также должен включиться в процесс самоанализа, что заставит его задуматься и выстраивать дальнейшие стратегии и планы по изучению иностранного языка [4]. Преподавателю рекомендуется придерживаться следующих принципов работы в использовании данного метода: студентам следует пояснять требования к оцениванию результатов их работы; следует обучать студентов работать как одна команда, взаимодействовать друг с другом, сохраняя при этом доброжелательные отношения; преподавателям следует разработать дополнительные креативные материалы, релевантные интересам студентов; критическое мышление как метод должно быть интегрировано в каждую группу и в различные виды деятельности.

Таким образом, перечисленные приемы являются существенными стратегиями при обучении аутентичной коммуникации с интеграцией элементов критического мышления. Они позволяют повысить мотивацию и интерес обучающихся к предмету, активизировать их познавательную и речевую деятельность, развить умение самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, а именно выбирать эффективные стратегии и приемы этой деятельности.

Примечания

1. Бим И. Л. Интеграция и дифференциация в школьном обучении иностранным языкам и подготовка учителя иностранного языка // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в образовании: сб. науч. тр. / отв. ред. В. Л. Матросов. М.: МПГУ, 2001. С. 3–10.

2. Bean J. C. Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

3. Oxford R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. Washington, DC: ERIC Clearing-house for Languages and Linguistics, 2001.

4. Bruffee K. A. Collaborative learning and the "conversation of mankind" // College English. 1984. 46 (7). P. 35–52.

Проблемы сочетания фундаментальной и узкопрофессиональной подготовки в преподавании иностранного языка в техническом вузе

В статье рассматриваются некоторые проблемы реализации Программы обязательного курса иностранного языка в техническом вузе в рамках бакалавриата, связанные с оптимизацией сочетания базового и профессионального курса. Особое внимание уделено проблемам формирования дискурсивных умений в профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: специализация базового курса; интеграция знаний; типы иноязычных дискурсов; ситуации профессионального общения.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ в 2009 г. была представлена Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. В 2011 г. УМО по образованию в области лингвистики была также опубликована Примерная программа по иностранному языку для подготовки бакалавров (неязыковые вузы).

Программы основаны на компетентностном подходе: ориентация на результат; описание совокупности компетенций для условий реальной коммуникации; соотносимость коммуникативных умений с общепризнанными уровнями владения иностранным языком; соучастие преподавателей и студентов в планировании и оценке достигнутых результатов.

Определены принципы реализации компетентностного подхода:

- личностная ориентация преподавания;
- аутентичность используемых учебных материалов;
- направленность на формирование коммуникативных умений, релевантных для понимания инокультурного дискурса и порождения иноязычного дискурса при устном и письменном общении;
- развитие автономности студентов, использование (формирование) рефлексии и самооценки;
- принцип нелинейности – не последовательное, а одновременное использование различных источников получения информации, ротация ранее полученной информации в различных разделах курса для решения новых задач;
- интеграция знаний из различных предметных дисциплин, одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных умений.

В предлагаемую структуру курса включены обязательные разделы, соответствующие разным сферам общения – бытовая, учебно-познавательная,

социально-культурная и профессиональная. На освоение этих обязательных разделов Программа рекомендует выделять определенное количество часов общей трудоемкости учебной дисциплины:

Раздел 1 (бытовая сфера общения) – 50 час.

Раздел 2 (учебно-познавательная сфера общения) – 120 час.

Раздел 3 (социально-культурная сфера общения) – 120 час.

Раздел 4 (профессиональная сфера общения) – 50 час.

Как показывает опыт работы в техническом вузе, реальные потребности в использовании иностранного языка будущих инженеров, специалистов, ориентированных на работу, например в сфере транспорта, не могут быть удовлетворены, поскольку фактически отсутствует возможность специализации предлагаемого базового курса [1]. В то же время в ФГОС ВПО по разным направлениям подготовки сформулированы требования к результатам освоения дисциплины. Эти требования отличаются в зависимости от направления подготовки, но, как правило, включают знание иностранного языка в объеме, необходимом для профессионального общения и обмена информацией, знание, обеспечивающее эффективную профессиональную деятельность, и т. п. То есть подготовка по иностранному языку должна быть ориентирована на овладение конкретной профессией [2]. Студенты проявляют активный интерес к возможности общения на профессиональные темы, в том числе и на иностранном языке. Опрос студентов, заканчивающих обучение на первом курсе, показал, что более 70% из них заинтересованы в овладении навыками общения в будущей профессиональной деятельности. Студенты активно интересуются возможными ситуациями профессионального общения, готовы попытаться соотнести с ними свои коммуникативные умения. Для реализации возможности специализации базового курса есть несколько путей. Во-первых, соотношение трудоемкости разделов является рекомендуемым, поэтому, с учетом специфики факультетов и направлений подготовки, представляется целесообразным увеличить объем часов, выделяемых на освоение раздела «Профессиональная сфера общения». Кроме увеличения объема учебного времени, необходимо определить пути наиболее рационального использования этого времени, а для этого нужно ясно представлять основные функции, выполняемые специалистами в условиях реальной профессиональной деятельности, сферы профессионального общения и конкретные ситуации такого общения. Это даст возможность определить набор основных типов иноязычных дискурсов для этих ситуаций. На следующем этапе необходима тщательная разработка предметного аспекта – набора языковых средств. Для аудиторной и самостоятельной работы должен быть отобран аутентичный текстовый материал, включающий профессиональную информацию, выделена терминологическая лексика, наиболее типичные грамматические структуры. Как показывает практика, для понимания и создания инокультурного дискурса студентам, находящимся на базовом уровне, необходимо владеть не менее чем 150 специальными терминами. Необходимо также использовать возможность выделения и закрепления специальной

профессиональной лексики при формировании дискурсивной компетенции в учебно-познавательной сфере общения. Учебно-познавательная сфера общения может интегрировать информацию из различных предметных дисциплин, в том числе, в самых общих чертах, и из профессиональных. При подборе учебного материала для этого раздела необходимо использовать возможность формирования у студентов мотивации профессионального общения – например, в таких тематиках общения, как научная жизнь студентов, научные и профессиональные международные контакты студентов. При таком подходе можно говорить о нелинейности изучения раздела «Профессиональная сфера общения».

При работе в группах студентов специальности «Организация перевозок» были определены основные ситуации общения, в которых могут участвовать студенты II курса, такими ситуациями являются: сообщение (монологическая речь), расспрос, обсуждение (диалогическая речь). Сообщение как вид дискурса представляет собой подготовленное высказывание, его коммуникативной целью является изложение информации. Материалы УМК, предлагаемые студентам для подготовки сообщения, должны соответствовать уровню их подготовки (особенно внимательно нужно относиться к подбору учебного материала на начальном этапе изучения раздела), учебные тексты должны быть тщательно отобраны и структурированы, должны содержать профессионально значимую информацию. Как правило, наиболее интересным представляется студентам задание, связанное с подготовкой сообщения на основе анализа и обобщения информации по одной теме, но из нескольких источников. В этом случае сообщения более существенно отличаются друг от друга, что представляет особый, соревновательный интерес для студенческой аудитории. Важно обращать внимание на то, что дискурсивная компетенция включает не только точное изложение информации, но и связность, логичность высказывания.

Расспрос и обсуждение – более сложные для учащихся типы дискурса, требующие формирования ряда умений. Кроме активного терминологического словаря по профессиональной тематике студентам необходимо предложить наиболее употребительные языковые средства коммуникации, обеспечивающие последовательность изложения, связь с вышесказанным, оценку или уточнение услышанной информации, умение выразить свое мнение, согласие или несогласие, заинтересованность. Студенты должны обладать умением выбрать речевые формулы, принятые в конкретной ситуации, например для выражения сдержанности при формулировании высказывания и т. п. [3].

На первом этапе, на стадии подготовки к обсуждению или расспросу, продуктивным представляется распределение определенных ситуативных ролей между студентами в зависимости от уровня языковой подготовки каждого. Эту работу можно проводить и индивидуально. Некоторая «отрепетированность» первого занятия помогает снять напряженность, неуверенность, создать впечатление равноценного участия всех студентов в обсуждении,

поднять уровень самооценки учащихся со слабой языковой подготовкой. При оценке итогов занятия важно придерживаться принципа «положительного контроля», т. е. акцентировать внимание не на ошибках, а на конкретных успехах каждого студента. Такой контроль, наряду с грамотным формированием самооценки студента, может стать мотивацией профессионального общения, способствовать формированию коммуникативной компетенции на иностранном языке.

Примечания

1. Полякова Т. Ю. Направления модернизации системы подготовки по иностранному языку в инженерном образовании // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Пед. науки. Вып. 618. М: МГЛУ, 2011. С. 9–18.

2. Каменская Л. С. Приоритетные направления в обучении иностранным языкам (неязыковые вузы) // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Пед. науки. Вып. 591. М: МГЛУ, 2010. С. 9–22.

3. Смирнов М. В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Пед. науки. Вып. 645. М.: МГЛУ, 2012. С. 118–126.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаркова Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург, Россия)

Алексиевец Оксана Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры финно-угорской филологии, Киевский национальный лингвистический университет (г. Киев, Украина)

Андрущенко Ирина Александровна – соискатель кафедры германской и финно-угорской филологии (науч. рук. – д. ф. н., проф. А. А. Калита), Киевский национальный лингвистический университет (г. Киев, Украина)

Ахметсагирова Лейсан Исламовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

Бабурова Татьяна Викторовна – доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет (г. Иваново, Россия)

Баканова Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск, Россия)

Беленюк Тамара Николаевна – доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации, Томский политехнический университет (г. Томск, Россия)

Белова Ирина Александровна – доцент кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (г. Москва, Россия)

Беляев Андрей Николаевич – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа, Россия)

Бизюков Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск, Россия)

Блохина Ангелина Олеговна – ассистент кафедры второго иностранного языка, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород, Россия)

Бурганова Наталия Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Удмуртский государственный университет, филиал (г. Воткинск, Россия)

Васенева Екатерина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и практики французского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

Воронкова Ирина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж, Россия)

Воскобойникова Людмила Петровна – старший преподаватель кафедры теории и практики французского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

Гелиашвили Марина Гелаевна – студентка V курса факультета иностранных языков (науч. рук. – к. ф. н., доц. Л. Г. Павленко), Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова (г. Таганрог, Россия)

Голайденко Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Россия)

Гринкевич Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи, Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Гузержук Ольга Олеговна – аспирант кафедры германской и финно-угорской филологии (науч. рук. – д. ф. н., проф. О. Р. Валигур), Киевский национальный лингвистический университет (г. Киев, Украина)

Гуреева Людмила Викторовна – преподаватель кафедры английского языка технического направления № 1 факультета лингвистики, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Даминова Эльвира Рафаэлевна – преподаватель кафедры английского языка, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

Зайцева Серафима Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского и иностранных языков и литературы, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (г. Москва, Россия)

Казакова Ольга Викторовна – аспирант кафедры фонетики английского языка (науч. рук. – к. ф. н., проф. И. Е. Галочкина), Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Россия)

Калита Алла Андреевна – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории, практики и перевода английского языка, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Каримова Римма Хатиповна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра германских языков, Башкирский государственный университет, филиал (г. Стерлитамак, Россия)

Ковалевская Яна Александровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж, Россия)

Кодирова Нодира Илёс кизи – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Банковско-финансовая академия Республики Узбекистан (г. Ташкент, Узбекистан)

Козьмина Наталья Анатолиевна – старший преподаватель кафедры английского языка технического направления № 1 факультета лингвистики, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Колесник Марина Павловна – аспирант кафедры теории, практики и перевода английского языка факультета лингвистики (науч. рук. – д. ф. н., проф. А. А. Калита), Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Корнева Зоя Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории, практики и перевода английского языка, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Короткова Инна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, Международный славянский институт (г. Москва, Россия)

Кузбит Анастасия Олеговна – учитель, МГБОУ гимназия № 53 (г. Нижний Новгород, Россия)

Кузнецова Алла Петровна – преподаватель английского языка, школа «Классика» (г. Москва, Россия)

Манагаров Роман Викторович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики обучения межкультурной коммуникации, Пятигорский государственный лингвистический университет (г. Пятигорск, Россия)

Мишанова Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет» (г. Белгород, Россия)

Насилевич Яна Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики (науч. рук. – д. пед. н., проф. И. Э. Куликовская), Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Нечаева Валерия Сергеевна – аспирант кафедры лексикологии и стилистики немецкого языка (науч. рук. – д. ф. н. И. А. Гусейнова), Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Россия)

Новикова Елена Ивановна – кандидат филологических наук, доцент; переводчик (г. Москва, Россия)

Овсянников Александр Олегович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра французского и испанского языков, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Овчинникова Наталья Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Воронежский государственный университет (г. Воронеж, Россия)

Осколкова Ирина Альбертовна – доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет (г. Иваново, Россия)

Павленко Лариса Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова (г. Таганрог, Россия)

Пирматова Мунаввара Мирзакаримовна – старший научный исследователь кафедры языкознания (науч. рук. – д. ф. н., проф. Ш. Х. Шахобидинова), Андижанский государственный университет (г. Андижан, Узбекистан)

Ращупкина Кристина Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, Тверской государственный университет (г. Тверь, Россия)

Редькина Ольга Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров, Россия)

Романова Инна Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет (г. Иваново, Россия)

Романюк Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург, Россия)

Рыбина Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового иностранного языка филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия)

Сердюк Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка, Коми государственный педагогический институт (г. Сыктывкар, Россия)

Сердюкова Лариса Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи, Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Сокирская Ольга Сергеевна – аспирант кафедры теории, практики и перевода английского языка (науч. рук. – к. ф. н., доц. Л. И. Тараненко), Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Старикова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации, Курский государственный университет (г. Курск, Россия)

Тараненко Лариса Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории, практики и перевода английского языка, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (г. Киев, Украина)

Тарасенко Мира Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистического образования и межкультурной коммуника-

ции, Сургутский государственный педагогический университет ХМАО – Югры (г. Сургут, Россия)

Тарасова Вероника Владимировна – преподаватель кафедры английского языка, Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань, Россия)

Тер-Костанова Литиция Николаевна – старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью, Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва, Россия)

Титкова Мария Юрьевна – аспирант кафедры теории и практики текста и методики преподавания русского языка (науч. рук. – к. пед. н., проф. И. В. Текучева), Московский городской педагогический университет (г. Москва, Россия)

Тутатчикова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английской филологии и теории языка, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (г. Абакан, Россия)

Ушакова Галина Викторовна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова (г. Санкт-Петербург, Россия)

Шарунова Светлана Вячеславовна – доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет (г. Иваново, Россия)

Шелудякова Мария Александровна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин и лингвистики, Центральный институт управления и экономики туристского бизнеса – филиал РМАТ (г. Сергиев Посад, Россия)

Шишкова Вилена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для специальных целей, Иркутский государственный лингвистический университет (г. Иркутск, Россия)

Щербакова Алла Вячеславовна – старший преподаватель кафедры французского языка, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж, Россия)

Щербакова Наталья Сергеевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта (г. Калининград, Россия)

Научное издание

НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
Актуальные вопросы гуманитарного знания
Выпуск 2

Компьютерная верстка *Л. А. Кислицыной*

Макет обложки *А. Ю. Чепурных*

Подписано в печать 11.04.2013 г.

Формат 60×84/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 18,0.

Тираж 300 экз.

Заказ № 87.

Издательство

Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, т. (8332) 673–674
www.vggu.ru

Отпечатано

в полиграфическом цехе Издательства ВятГГУ,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332) 673–674