

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-  
педагогическая академия»

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОПЫТ**

МАТЕРИАЛЫ  
V ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ

Нижний Тагил  
2013

УДК 81+372.881.1

ББК 81+81.2-9

М43

Печатается по решению ученого совета НТГСПА (протокол № 5 от 29 декабря 2013 г.)

**М43 Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт:** сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил, 12 марта 2013 / Отв. ред. А. М. Стрельников. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. – 257 с.

Настоящий сборник включает работы участников Пятой Всероссийской научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт», проходившей 12 марта 2013 года в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии. Сборник представляет интерес для студентов, аспирантов и преподавателей филологических специальностей вузов, школьных учителей.

Статьи выходят в авторском варианте, редакция не несет ответственности за их содержание и оформление.

Редактор А. А. Носырь

Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 20.05.2013. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе. Усл. печ. л. 15,00. Уч.-изд. л. 16,12. Тираж 100 экз. Заказ № 50.

Оригинал-макет изготовлен в РИО НТГСПА.

Учебная типография НТГСПА.

Адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57.

© Авторы статей, 2013

© Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

**Л. Р. Абдуллина**

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
ГЛАГОЛЬНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА КАК СРЕДСТВО  
РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕДИА-ДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) ..... 9

**С. Н. Амелина**

Национальный университет биоресурсов и природопользования, г. Киев  
ПОЛЕ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ..... 11

**С. А. Антидзе**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
РОЛЬ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СОДЕРЖАНИИ  
СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 18

**И. К. Баталова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ  
СЛОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕНЦИИ ПИСАТЕЛЯ ..... 23

**Л. А. Беркалова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
ОБ ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РОДНОЙ СТРАНЫ НА УРОКЕ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 30

**Е. Р. Боровкова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
ВЕРТИКАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА  
КУЛЬТУР ..... 35

**Н. В. Бубнова**

Военная академия В ПВО ВС РФ (г. Смоленск)  
СОДЕРЖАНИЕ АССОЦИАТИВНО-КУЛЬТУРНОГО ФОНА  
ТОПОНИМОВ РОССИИ И СМОЛЕНЩИНА В ВОСПРИЯТИИ  
ОБУЧАЮЩИМИСЯ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ ..... 44

**А. Б. Бушев**

Филиал Санкт-Петербургского государственного инженерно-  
экономического университета в г. Тверь  
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА..... 50

**Л. Ю. Буянова**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар  
ТЕРМИН КАК ОПЕРАТОР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 55

|   |    |
|---|----|
| <b>Р. А. Власова</b><br>МБОУ «СОШ № 4 г. Осы», Пермский край<br>ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО<br>ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ .....   | 59 |
| <b>О. Е. Власова, С. Е. Быкова</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ<br>ТЕРМИНОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....                      | 62 |
| <b>Р. А. Газизов</b><br>Башкирский государственный университет<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО<br>АКТА .....   | 68 |
| <b>Г. И. Галеева</b><br>Казанский (Приволжский) федеральный университет<br>КЛАССИФИКАЦИЯ УРОВНЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ<br>В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ.....  | 71 |
| <b>О. П. Гуркин, Е. В. Южанинова</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГАНСА ФАЛЛАДЫ «KLEINER<br>MANN – WAS NUN?» .....                              | 74 |
| <b>О. С. Демина</b><br>КГБОУ СПО «Барнаульский государственный педагогический колледж»<br>К ВОПРОСУ СОХРАННОСТИ РОДНОГО ЯЗЫКА В СРЕДЕ<br>УКРАИНСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ .....                                  | 79 |
| <b>А. В. Дрожжих</b><br>Тюменский государственный университет<br>СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ<br>АНГЛОЯЗЫЧНОЙ БАНКОВСКОЙ ГАРАНТИИ.....  | 82 |
| <b>В. В. Егорова</b><br>Кубанский государственный университет<br>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОЦЕНКИ<br>КОНЦЕПТА «EDUCATION/ОБРАЗОВАНИЕ» В АЗИАТСКИХ СТРАНАХ<br>(НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛОВ “THE ECONOMIST”) ..... | 86 |
| <b>Е. Б. Едигарьева</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ<br>НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА<br>КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ.....              | 92 |
| <b>Е. И. Елизова</b><br>Шадринский государственный педагогический институт<br>СПЕЦИФИКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ<br>СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ .....   | 96 |

**Ж. В. Живова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
АУТЕНТИЧНЫЕ И УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ..... 102

**Г. Р. Ибрагимова**

Удмуртский государственный университет, филиал в г. Воткинске  
COMPETENT APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE .... 107

**Н. А. Клабукова, Т. Б. Лаврова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
КОНЦЕПТ «ПУНКТУАЛЬНОСТЬ»  
В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ..... 110

**М. В. Кононенко**

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
ОБУЧЕНИЕ РАЗГОВОРНОМУ СТИЛЮ ПРОИЗНОШЕНИЯ  
КАК ОДИНУ ИЗ ВАЖНЫХ АСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ФОНЕТИКИ..... 115

**Л. А. Коняева**

Кемеровский государственный университет  
МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДКАСТИНГ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ..... 119

**Я. О. Крутиков**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н. А. Добролюбова  
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ  
ГЕРМАНИИ..... 124

**А. Ю. Кузнецова**

«МАТИ» – Российский государственный технологический университет  
имени К. Э. Циолковского  
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ  
ПОСЛОВИЦ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ..... 128

**Т. Б. Лаврова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
ПРОБЛЕМА ИДЕНТИФИКАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ ..... 134

**С. Е. Ладейщикова**

МБОУ СОШ № 66, г. Нижний Тагил  
ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА  
К НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ ..... 140

|  |     |
|--|-----|
| <b>Р. А. Латыпов</b><br>Сыктывкарский государственный университет<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА УЧЕБНОГО<br>ПРОЕКТА.....   | 142 |
| <b>Е. А. Макарова</b><br>Шадринский государственный педагогический институт<br>ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ КОММУНИКАЦИИ .....   | 147 |
| <b>С. О. Макеева</b><br>Уральский государственный педагогический университет<br>ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ<br>ЛОШАДНИКОВ.....   | 150 |
| <b>Т. В. Малкова</b><br>Санкт-Петербургский университет МВД России<br>НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ<br>ВУЗОВ МВД КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР<br>В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ<br>ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ..... | 160 |
| <b>М. А. Пащенко</b><br>Забайкальский государственный университет<br>ХРИСТИАНСКИЕ КОНФЕССИИ РОССИИ В АСПЕКТЕ<br>МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....   | 164 |
| <b>Н. А. Постникова</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФИЧЕСКИХ<br>СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПОДТЕКСТА ...  | 170 |
| <b>А. М. Прима</b><br>Кубанский государственный университет<br>СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ<br>В ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ .....   | 174 |
| <b>Е. В. Равцова, Т. Б. Лаврова</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В РЕКЛАМЕ СОВРЕМЕННЫХ<br>НЕМЕЦКИХ СМИ .....   | 177 |
| <b>М. И. Реутов</b><br>Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского<br>МЕХАНИЗМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА<br>В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....  | 183 |
| <b>Т. В. Романова</b><br>МБОУ СОШ № 77, г. Ижевск<br>АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ДИСКУРСА СМИ .....   | 187 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>О. О. Салова</b><br>Челябинский государственный педагогический университет<br>АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ<br>ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ИХ ФОРМИРОВАНИЯ<br>В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... | 191 |
| <b>О. С. Самкова</b><br>МБОУ «СОШ № 4 г. Осы», Пермский край<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ<br>НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....   | 195 |
| <b>Л. А. Семенова, С. Е. Быкова</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>ТЕОРИЯ ПОЛЯ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ<br>(НА МАТЕРИАЛЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ<br>ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) .....                  | 198 |
| <b>Н. И. Супрун, Т. И. Кулигина</b><br>Нижегородский государственный лингвистический университет<br>им. Н. А. Добролюбова (г. Н. Новгород)<br>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ<br>КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА .....                          | 201 |
| <b>О. А. Суханова</b><br>МБОУ СОШ №75/42, г. Нижний Тагил<br>РЕФЛЕКСИВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....   | 207 |
| <b>О. А. Тищенко</b><br>МБОУ «СОШ № 4 г. Осы», Пермский край<br>ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ<br>ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ СТУПЕНИ,<br>ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК<br>НА ПРОФИЛЬНОМ УРОВНЕ .....             | 210 |
| <b>Л. В. Фадеева</b><br>Омский государственный педагогический университет<br>ПРОБЛЕМЫ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ<br>СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА .....   | 213 |
| <b>Н. К. Филонова</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ФУНКЦИИ<br>ПАНТЕТИЧЕСКИХ ВНЕСЕНИЙ В РОМАНЕ ДЖ. ОСТИН<br>«ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ» .....                              | 219 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Л. М. Хамитова</b><br>Институт экономики, управления и права (г. Казань)<br>ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СТРУКТУРНО-<br>МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМОВ<br>(НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ Ш. ГАЛИЕВА<br>И Р. МИННУЛИНА) ..... | 223 |
| <b>И. В. Чернова</b><br>Кубанский Государственный университет<br>РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ХАРАКТЕРИСТИКИ<br>ГЕРОЕВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ<br>РОМАНА А. ХЕЙЛИ «ОТЕЛЬ»).....                          | 230 |
| <b>А. В. Чернышева</b><br>Новосибирский государственный технический университет<br>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ<br>ЯЗЫКАМ.....   | 238 |
| <b>Л. Н. Щербатых</b><br>Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина<br>ПРИМЕНЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ<br>В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br>В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....                              | 242 |
| <b>Л. Н. Щербатых</b><br>Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина<br>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ<br>АКТИВНОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ<br>НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....            | 245 |
| <b>А. С. Щетинкина, Л. Ю. Дондик</b><br>Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия<br>СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОСЕССИВНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ<br>ЯЗЫКЕ.....  | 248 |
| <b>Сведения об авторах</b> .....  | 254 |



**Л. Р. Абдуллина**  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

## **ГЛАГОЛЬНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕДИА-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

В настоящее время медиа-дискурс является актуальным объектом лингвистических исследований. Средства массовой информации являются главным инструментом влияния на общественное мировоззрение и сознание. Намерение добиться максимального речевого воздействия определяет выбор адресантом стратегии и особых языковых средств, ориентированных на возбуждение и поддержание интереса к сообщаемой информации, а в некоторых случаях – на манипуляцию и управление интерпретацией текста адресатом в нужном ключе посредством обращения к его концептуальной картине мира. Вышесказанное объясняет создание на основе глагольных фразеологических единиц (ГФЕ) так называемых событийных концептов, под которыми мы, вслед за Т.В. Чернышевой, понимаем структурный компонент концептуальной организации текста, которая актуализируется в сознании адресата-интерпретатора в процессе концептуального освоения события [Чернышева 2005: 110]. При этом ГФЕ являются одним из средств объективации фреймовых структур в дискурсе, поскольку когнитивные механизмы включения ГФЕ в контекст, как отмечает Н.Ф. Алефиренко, «обладают двумя важнейшими для образной семантики фразеологических единиц свойствами: являются а) средством хранения и структурирования стереотипных ситуаций и б) средством объединения и взаимосуществования в сознании человека языковых и неязыковых знаний» [Алефиренко 2005: 194]. В медиа-дискурсе адресант часто актуализирует значение ГФЕ посредством ее логико-семантических коррелятов, что обуславливает на когнитивном уровне преобразование фрейма в скрипт, под которым мы понимаем событийный концепт, основанный на дискурсивно-логических отношениях между понятиями.

Процесс развертывания или свертывания вербально-авербальной формы ГФЕ, осуществляемый в рамках определенного скрипта, получает название фрейминга, основанного на трех типах семантического преобразования ГФЕ: семантическое дублирование, семантическая интерпретация и семантическая конкретизация. В качестве ядра скрипта мы рассматриваем фрейм, объективируемый в тексте посредством ГФЕ. Соответственно периферию (слоты скрипта) составят субъекты действия, результат, причинно-следственные отношения. Проиллюстрируем фреймо-слотовую структуру подобного скрипта на материале газетного дискурса французского языка.

« *Jouyet tire sa révérence...*

*Le président de l'Autorité des marchés financiers présentait vendredi son dernier rapport annuel. Il devrait bientôt prendre la tête de la Caisse des dépôts.*

*C'était sa dernière séance. [...] Avant de se mettre en retrait de l'institution, le 2 juillet, dans l'attente d'une très probable nomination à la tête de la Caisse des dépôts, le bras armé financier de l'Etat. »*

Двумя абзацами ниже:

« *Le dernier rapport de l'ère Jouyet préconise [...] des assemblées générales d'actionnaires.* »

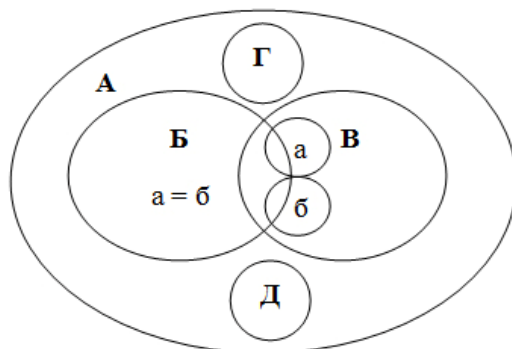
Libération, 29.06.2012

Основываясь на утверждении Н. Ю. Лакиной о том, что «глагол является доминантой в системе лексических классов слов» [Лакина 2013: 122], мы рассматриваем в качестве ядра слота «Действие» (Б) фрейм, представленный на языковом уровне ГФЕ *tirer sa révérence – s'en aller, abandonner* «уходить» (а), и его семантический коррелят *se mettre en retrait – abandonner, démissionner* «покидать, уходить в отставку» (б), дублирующий семантику ГФЕ. Между ГФЕ и ее СК устанавливаются при этом отношения равнозначности.

Слот «Действие» вступает в отношения перекрещивания со слотом «Причинно-следственные отношения», выступающем в качестве рода для видовых понятий *le dernier rapport* «последний отчет» (а) и *la dernière séance* «последнее заседание» (б), находящихся в отношениях соподчинения, поскольку их объемы не пересекаются.

Очевиден и результат действия, выраженный в тексте семантическим конкретизатором ГФЕ *prendre la tête de la Caisse des dépôts* «возглавить депозитно-сохранную кассу» (слот Г). Субъект *Jean-Pierre Jouyet* (слот Д) собирается покинуть пост президента Управления по финансовым рынкам и возглавить депозитно-сохранную кассу Франции. Безусловно, данные понятия несовместимы, но являются неотъемлемой составляющей интерпретативного поля скрипта А «Уход с работы». Рассматриваемые отношения представлены схематично в виде кругов Эйлера.

Схема 1. Логико-семантические отношения между понятиями



Как отмечает М.Ю. Олешков, «фактически продуцент речи последовательно продвигается от одного кванта информации к другому (от одной пропозиции к другой), синхронизируя этот процесс с ментальной областью собеседника, обеспечивает оптимальные условия адекватного восприятия новой информации и когерентность дискурса в целом [Олешков 2009: 81].

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что создание тематически ограниченных скриптов, основанных на логико-семантических отношениях между понятиями, посредством использования в тексте ГФЕ и ее семантических коррелятов является одним из эффективных средств речевого воздействия. Эмергенция в дискурсе ассоциативных полей с опорой на ГФЕ как фреймовую структуру позволяет адресанту программировать реакцию адресата, оказывая на него подсознательное, завуалированное (скрытое) влияние, связанное со снижением аналитичности и критичности при восприятии внушаемой информации.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алефиренко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 412 с.
2. Олешков, М.Ю. Ментальность дискурсивно-речевого пространства (на примере фреймов дидактической ситуации) / М.Ю. Олешков // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. – С. 68-85.
3. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А.П. Бабушкин. – Воронеж: ВГУ, 1998. – 23с.
4. Лакина, Н.Ю. Глагол как структурно-семантический центр высказывания / Н.Ю. Лакина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2 (20). – С. 119-123.
5. Чернышова, Т.В. Тексты СМИ в зеркале языкового сознания адресата: монография / Т.В. Чернышова. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2005. – 293 с.

**С. Н. Амелина**

Национальный университет биоресурсов и природопользования, г. Киев

### **ПОЛЕ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Используя системный подход к анализу языковых явлений, обращаемся к одной из его разновидностей – понятию «поле».

**Цель статьи** – рассмотреть поле модальности в современном немецком языке.

Все конструкции с инфинитивом входят в единое поле модальности. Понятие Modalfeld находим у В.Шмитда [Schmidt 1966: 188], Г. Бринкмана [Brinkmann 1971: 84], Е.В.Гулыги, Е.И.Шендельс [Гулыга, Шендельс 1969: 31], О.И.Москальской [Москальская 1987: 217], Feld der Modalität у И.Я.Харитоновой [Харитонова 1982: 97], однако никто из лингвистов не включает в состав модального поля все инфинитивные конструкции и не рассматривает вопрос функционирования параллельно существующих модальных компонентов.

Существование логических категорий «необходимость», «возможность», «воля» обуславливает выделение микрополей «необходимость», «возможность», «воля», которые входят в состав поля модальности.

Логическая категория «необходимость» в лингвистике передаётся обычно с помощью понятия «долженствование». Категория «необходимость» применяется в философии для обозначения внутренней, существенной связи между явлениями объективной реальности, причём эта связь является однозначной при определённых обстоятельствах.

Действие, вызванное необходимостью, может реализоваться только в том случае, если существует возможность для его реализации. Возможность – это «объективная тенденция развития существующих явлений, наличие условий их возникновения, или, как минимум, отсутствие обстоятельств, препятствующих этому возникновению» [Философский словарь 1987: 522].

Для осуществления любого действия должна быть необходимость в его осуществлении и возможность его осуществить. Однако наличие лишь необходимости и возможности не означает, что действие может реализоваться, если к этим двум факторам не добавится третий – воля человека как субъекта, который будет осуществлять данное действие. Категория «воля» рассматривается в философии, однако является малоисследованной; кроме того, она никогда не рассматривалась во взаимосвязи с такими категориями как «необходимость» и «возможность».

В «Философском словаре» даётся следующее определение воли: «Воля – это сознательная целеустремлённость человека на выполнение тех или иных действий. Отражённый через призму внутренних условий субъекта (потребности, интересы, желания, знание и т.п.) объективный мир создаёт для него возможность ставить различные цели, принимать решения, поступать так или иначе» [Философский словарь 1987: 606].

К категории «воля» обращались многие философы различных времён и народов, разных течений. Так, Аристотель писал: «... в разумной части души зарождается воля, а в не основывающейся на разуме – желание и страсти» [Аристотель 1978: 43]. Основательница теософского движения Е.П. Блаватская рассматривала отношения между волей и желанием следующим образом: «Но что такое воля? Пока сила, заставляющая человека действовать вызывается внешними предметами, мы зовём её желанием, но

когда та же сила начинает исходить из самого человека, слагаясь из содержания его внутреннего опыта, руководимого разумом, тогда мы даём ей название воли. Таким образом, желание и воля лишь два полюса одной и той же силы» [Блаватская 1991: 17].

Несмотря на разницу во взглядах, общим у разных философов является то, что они рассматривают категории «воля» и «желание» в тесной связи. Как показывает анализ, «воля» является категорией модальности и входит в состав единого поля модальности наряду с «необходимостью» и «возможностью». «Желание», по нашему мнению, является более узким понятием, чем понятие «воля», и представляет собой только составную часть воли.

Микрополя «необходимость», «возможность» и «воля» находятся в тесной взаимосвязи, представляя собой единое поле, систему, самодостаточную, саморазвивающуюся, в которой действуют законы всеобщего развития диалектической логики – закон отрицания отрицания и закон единства и борьбы противоположностей.

Проведенный нами анализ свидетельствует, например, о том, что инфинитивные конструкции, функционирующие в микрополе «необходимость», употребляются в подавляющем большинстве в утвердительном значении, а в микрополе «возможность» – в отрицательном значении. Это значит, что необходимость и возможность представляют собой единство противоположностей, обе составляющих которого не могут существовать друг без друга.

Необходимость и возможность являются категориями, существующими объективно, вне и независимо от воли субъекта. Воля же, наоборот, является категорией полностью субъективной. Она выражает воздействие (или, по крайней мере, попытки воздействия) субъекта на окружающий мир. В связи с субъективностью воли количество модальных компонентов, функционирующих в микрополе «воля» является самым многочисленным, так как оно отражает разнообразие субъективного мира, то есть субъективного восприятия и воздействия на всё, что окружает человека.

Внутренняя структура поля модальности представляет собой триаду: необходимость – возможность – воля.

Внутренняя структура микрополей единого поля модальности, несмотря на их различия, тоже является аналогичной, построенной по принципу триады: подсознательный уровень – сознательный уровень – норма как синтез подсознательного и сознательного уровней.

К первой группе – подсознательный уровень – относятся такие виды необходимости, возможности и воли, которые существуют на уровне инстинктов. Субъект руководствуется ими, но не отдаёт себе отчёта в том, почему он именно так поступает, напр.: *Doch in seinem Herzen verlangte es ihn, die Freunde sein Werk sehen zu lassen* [Maugham 1969: 35].

Вторая группа видов необходимости, возможности и воли – сознательный уровень. Эта группа представляет собой различные мотивы поступков, действий человека, которые формируются на сознательном уровне. На этом уровне субъект делает сознательный выбор в пользу какого-либо действия с целью приспособления к окружающей среде, к требованиям и нормам морали определённой социальной группы, к которой он принадлежит, или общества в целом.

В связи с тем, что в любом случае человек рано или поздно должен подчиняться требованиям морали, поступать в соответствии с нормой, так как он является членом общества, ему приходится в большинстве случаев подавлять свои инстинкты и действовать или поступать вопреки желаниям и намерениям, имеющимся у него в данный момент. Однако, поступая так, человек просто делает разумный выбор в свою пользу, так как подобный образ действия в конечном итоге принесёт ему выгоду, если он будет поступать сообразно нормам, принятым в обществе, ведь в противном случае он может быть наказан обществом, напр.: Die Soldaten hatten Mühe, keine Handgreiflichkeiten aufkommen zu lassen [Noll 1969: 205].

В этом примере речь идёт о солдатах, которые должны с трудом подавлять (и подавляют) своё инстинктивное желание распустить руки, так как за это они могут быть наказаны.

Третья группа видов необходимости, возможности и воли является выражением норм, традиций, морали существующего общества. В соответствии с этими требованиями каждый человек должен соизмерять свои действия так, чтобы они не противоречили общим положениям, принятым в обществе и выражаемым чаще всего в форме морали.

Подразумевается, что нормы, существующие в обществе, являются одинаковыми для всех членов общества, т.е. конкретной направленности на какой-либо субъект в данном случае не существует. Поэтому для выражения общих норм во всех микрополях употребляются безличные конструкции с *es*, напр.: *Es war üblich, aber nicht Vorschrift, bei Alarm den Ausgang abzurechnen* [Noll 1969: 71]. Было принято, но не являлось предписанием, во время тревоги прерывать увольнение. „*Es ist etwas verrückt, nachts zu telefonieren*“ [Maugham 1969: 23].

Таким образом, с помощью безличных конструкций общество регламентирует поведение его членов, предъявляя к ним определённые требования, осуждая или поощряя их действия.

Внутренняя структура каждого из видов необходимости, возможности, воли тоже имеет форму триады – внутренний уровень (тезис), внешний уровень (антитезис), соединение внешнего и внутреннего уровней (синтез). Под этими уровнями подразумевается различная направленность необходимости, возможности, воли – извне на субъект или изнутри субъекта.

Данные триады, в свою очередь, тоже состоят из триад, представляющих физический (тезис), психический, нравственный (антитезис) уровни и синтез физического и психического уровней.

В связи с этим следует отметить, что привычная формулировка «действие, выраженное инфинитивом» не совсем соответствует действительности, так как речь идёт в основном о внутреннем мире человека, о его психическом состоянии и изменениях этого состояния, поэтому термин «действие» и не является корректным, напр.: *Bei alledem war sie entschlossen gewesen, Franziskos Freundin zu bleiben, wenn der nur wollte, und dazu entschlossen war sie noch* [Remarque 1969: 217].

Если бы мы рассматривали только инфинитив, взятый отдельно из этого примера – *bleiben*, то вполне могли бы сделать вывод о том, что речь идёт о передвижении и о решении субъекта остаться в каком-либо пункте. Однако рассматривать следует всё предложение в целом и не отделять инфинитив от инфинитивной группы. В этом случае мы сразу же понимаем, что с помощью инфинитивной группы *Franziskos Freundin zu bleiben* выражается не решение субъекта осуществить какое-либо физическое действие, а его решение по поводу отношения к другому человеку, т.е. собственно решение, касающееся его духовной жизни. Это прослеживается в большинстве случаев употребления инфинитивных конструкций.

В тех сравнительно редких случаях, когда речь идёт о физическом действии, из контекста следует, что это действие является выражением отношения субъекта к действию, напр.: *Gunter merkte, dass Peter keine Lust hatte, ihm mehr zu sagen...* [Noll 1969: 64].

Субъект прекращает говорить в данном случае, потому что не хочет сказать ничего больше.

Исключительно значение для определения содержания так называемого действия, выраженного инфинитивом, имеет контекст, который не должен ограничиваться только одним предложением, потому что это может ввести в заблуждение.

Если бы мы взяли только одно предложение *Da sagte Barbara – und es klang sehr laut in der Stille, die um uns war und in der ich das Haus für Barbara zu bauen begann: „Die Quelle war keine Wunderquelle“* [101, с. 34], то мы бы сделали вывод о том, что герой действительно строит дом для своей невесты, и только познакомившись со всем предыдущим контекстом, мы понимаем, что герой начинает строить дом не реальный, а воображаемый. Он мечтает уехать с Барбарой в Мексику или Новую Зеландию, обещает построить ей там дом и начинает фантазировать: *Ich begann unser Haus zu entwerfen, ich glaube, ich dachte tatsächlich: “Unser Haus“* [Remarque 1969: 34].

Интересен тот факт, что практически во всех случаях употребления инфинитивных конструкций говорится о событиях, выходящих за рамки нормы, так как то, что является нормальным, само собой разумеющимся,

не представляет интереса с точки зрения информативности, а любое сообщение должно нести в себе новую информацию. Так, например, глагол *wagen* выражает решение со стороны субъекта действовать вопреки сложившимся обстоятельствам или нормам общества, что является выходом за рамки нормы, потому что может повлечь за собой непредсказуемые для субъекта последствия, напр.: *Sie ist meine Schwester, dachte ich unbewusst, ich brauche vor ihr nicht das Wort zu drehen und zu wenden, ich kann ihr alles sagen, was ich sonst nicht auszusprechen wage*“ [Remarque 1969: 23].

Итак, правилом будет употребление глагола *nicht wagen* (т.е. с отрицанием), а его употребление в утвердительном значении – исключением, потому что то, что субъект может рассказать сестре, является исключением, оно не допустимо по отношению к другим членам общества.

Все модальные категории («необходимость», «возможность», «воля») функционируют и со знаком «плюс», и со знаком «минус», например, необходимость что-то сделать и необходимость чего-то не делать.

Выражение отрицания может происходить следующими способами:

- 1) добавлением частицы *nicht* к лексеме, употребляемой в утвердительном значении;
- 2) с помощью ограничений типа *nur, kaum*;
- 3) употреблением другой лексемы как отрицательного варианта к утвердительной лексеме.

Следует отметить, что последний способ выражения отрицания является довольно распространённым. Так, у модального компонента *müssen* отрицание выражается соответственно лексемой *nicht brauchen*.

При проведении семантического анализа материала было установлено, что в выражении каждого вида необходимости, возможности и воли участвует относительно большое количество модальных компонентов (см. таблицы). Если учесть действующий в языке закон экономии средств, то параллельное существование такого количества модальных компонентов кажется, на первый взгляд, противоестественным, неоправданным.

Русский учёный Н. Богородицкий [Богородицкий 1868: СХХХ] указывал, что в языке имеются средства для выражения любой мысли. Но в языке существует тенденция к максимальному использованию имеющихся языковых средств. Новые языковые средства создаются лишь в том случае, если какую-нибудь мысль нельзя передать с помощью уже существующих языковых единиц.

Таким образом, налицо существование и взаимодействие в языке двух противоположных тенденций – с одной стороны, тенденции к конкретизации, детализации, обусловленной коммуникативной достаточностью; с другой стороны, тенденции к ограничению создания новых языковых единиц. Взаимодействие этих двух тенденций является закономерностью, обусловленной действием закона единства и борьбы противоположностей и обуславливающей параллельное существование



относительно большого количества модальных компонентов для выражения одного и того же вида необходимости, возможности и воли.

В каждом из полей имеется свой центр, который выражен наиболее общим модальным компонентом, чаще всего модальным глаголом. Все остальные модальные компоненты представляют периферию и находятся по отношению к нему в состоянии дополнительной дистрибуции. Так, центром модальных компонентов, выражающих долженствование (микрополе «необходимость»), является глагол *müssen*; центром модальных компонентов, выражающих побуждение (микрополе «воля») – глагол *lassen*; центром модальных компонентов, употребляемых для выражения возможности осуществления действия с точки зрения общественной морали – *es ist möglich* и т.д.

**Выводы.** Модальным компонентом может быть не только модальный или синонимичный ему глагол, но и любое словосочетание, так как в сочетании с инфинитивной группой все без исключения глаголы и словосочетания приобретают модальное значение. Так, для выражения необходимости могут употребляться модальные глаголы *müssen* и *sollen*, синонимичные им глагол *haben + zu*, словосочетания *gezwungen sein*, *verpflichtet sein*, *Pflicht haben* и другие, выражающие долженствование, т.е. имеющие модальное значение.

Словосочетание в роли модального компонента представляет собой семантическое и синтаксическое единство, которое выражает определённый тип модальности и поэтому является синонимичным определённому модальному глаголу.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Сочинения в 4 т. – Т. 2. – М., 1978. – 482 с.
2. Блаватская, Е. П. Закон причин и последствий, объясняющий человеческую судьбу. – Л.: ИИК Северо-Запад, 1991. – 124 с.
3. Богородицкий, Н. ЖМНП. – 1868, сентябрь. – С. СXXX.
4. Гулыга, Е. В. Грамматико-лексические поля / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс. – М.: Просвещение, 1969. – 296 с.
5. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М.: Высш. шк., 1987. – 214 с.
6. Философский словарь / Под ред. И. Г. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 516 с.
7. Харитонова, И. Я. Вопросы взаимодействия лексики и грамматики / И. Я. Харитонова. – К.: Выща школа, 1982. – 154 с.
8. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. – Düsseldorf, 1971. – 372 S.
9. Maugham W.S. Julia, du bist zauberhaft / Roman-Zeitung. – 1969. – № 6. – 208 S.

10. Noll D. Die Abenteuer des Werner Holt. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1969. – 346 S.

11. Remarque F.M. Die Nacht von Lissabon. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1976. – 322 S.

12. Schmidt W. Grundfragen der deutschen Grammatik. – Berlin, VEB Volk und Wissen, 1966. – 418 S.

**С. А. Антидзе**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

## **РОЛЬ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальность усиления гуманитарной подготовки специалиста любого профиля обусловлена историческим контекстом концепции образования современного мира, в том числе и России. Гуманитаризация рассматривается в качестве важнейшего условия повышения эффективности образования и воспитания. Она способствует формированию не однобокого профессионала-функционера, но многогранной личности, важным показателем образованности которой являются не только узкопрофессиональные умения и навыки, некое информационное содержание, но и общая культура.

В педагогической науке понятие гуманитаризация образования определяется как система форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которая позволяет сделать обучение составной частью формирования личности [Педагогический словарь / Электронный ресурс]. Гуманитаризация образования – это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучающихся.

Гуманитаризация предполагает, прежде всего, приобщение молодого человека к гуманитарной культуре человечества. Профессиональное образование в этом отношении представляет собой процесс и результат овладения определенным уровнем знаний, умений и навыков, норм и ценностей по конкретной профессии с одновременным формированием общей культуры личности. Другими словами, гуманитаризация может рассматриваться как необходимый компонент профессионального образования, способствующий преодолению одномерности человека, задаваемой его профессиональной подготовкой. Это конкретный способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, его окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимом к узкой профессионализации. Сегодня культурная ситуация детерминирует игно-

рирование односторонне технологической линии развития личности, диктует увеличение социальной важности гуманитарного знания.

Целью гуманитаризации образовательного процесса на современном этапе является развитие у учащихся коммуникативных навыков, формирование знаний культуры разных народов и истории. Цель гуманитарной подготовки также состоит в том, чтобы содействовать пониманию человеком политических, экономических и социальных проблем общества, прививать научную и общую культуру учащимся [Запесоцкий 2002: 166].

Необходимость реформирования современного гуманитарного образования, в первую очередь, вызвана важными функциями гуманитарной культуры, обеспечивающей с одной стороны, успешность человека в узко-профессиональной сфере в личностном отношении, с другой – духовную преемственность нации. Повышение эффективности и качества профессиональной подготовки является одной из важнейших задач, стоящих перед профессиональной школой сегодня. Любое профессиональное образование, говоря словами Г. А. Праздников, имеет право называться таковым лишь в той мере, в какой специальные знания и навыки строятся на фундаменте общечеловеческого развития [Праздников 2008: 116].

Всесторонне развитый человек и хорошо подготовленный специалист – это показатель качества работы педагогического коллектива. В гуманитарной сфере именно через личность самого преподавателя происходит приобщение обучаемого к гуманитарной культуре. В этом отношении реализация гуманитарного подхода изменяет ролевую позицию обучающегося, устанавливая партнерский характер его отношений с преподавателем, «позволяет будущим специалистам взглянуть на окружающее социокультурное и профессиональное пространство как на целостное культурно интегративное поле жизни, в котором человек и мир неделимы» [Данилова / Электронный ресурс]. Она ориентирует обучающегося на свободный творческий поиск, давая ему право на ошибки, которые сопровождаются не авторитарным диктатом по отношению к личности и не наказанием, а заинтересованной поддержкой педагога. Это позволяет выстраивать процесс развития профессиональной культуры так, чтобы обучающийся открывал для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивал содержание учебных предметов. В конечном итоге реализация гуманитарного подхода ведет к повышению эффективности развития у студентов профессиональной культуры, возрастанию качества подготовки специалистов.

Как считает М. М. Данилова, сущность гуманитарного подхода как принципа организации процесса развития профессиональной культуры будущих специалистов выражается «в реализации системы требований, педагогических условий и способов, определяющих выбор содержания профессионального образования и образовательных технологий, взаимодействие преподаваемых дисциплин и субъектов образовательного процесса, организацию в вузе образовательной среды и деятельность всех участников

учебно-воспитательного процесса» [Данилова / Электронный ресурс]. При этом основополагающими категориями гуманитарного подхода рассматриваются гуманитаризация профессионального развития будущего специалиста; индивидуально-личностный характер развития; активная и ответственная образовательная и педагогическая позиция студентов и преподавателей; преодоление одномерности личности; субъект-субъектные отношения; самопознание; самоорганизация; гуманитарные технологии; сотворчество; комфортный характер развивающей образовательной среды.

Для того чтобы образовательная среда учебного заведения стала действительно развивающей и способствующей формированию широкой профессиональной культуры будущего специалиста, т.е. носила гуманитарный характер, она должна рассматриваться как комплекс разнообразных мер – педагогических, психологических, профессиональных, организационных и морально-правовых, «в совокупности представляющих собой объединение в пределах учебного заведения разнообразных условий, факторов, средств, технологий и методик активизации и интенсификации, способствующих формированию и развитию личности [Колоницкая / Электронный ресурс]. Именно гуманитарная среда определяет успешность реализации гуманитарной подготовки будущих специалистов любого профиля.

Кроме того, особенно важным является положение о необходимости создания гуманитарно-развивающей образовательной среды применительно к конкретному учебному предмету. В исследовании М.М. Даниловой подчеркивается, что данная среда представляет собой специально созданную зону психолого-педагогических условий осуществления образовательной деятельности. К этим условиям относятся: 1) насыщение гуманитарным потенциалом изучаемой конкретно-научной области знаний; 2) всесторонняя реализация этого потенциала в ходе осуществления учебно-воспитательного процесса посредством особым образом скомпонованного учебного материала и использования комфортных педагогических технологий. Это позволяет обеспечить не только личностно-ориентированный и эффективный характер освоения содержания учебной дисциплины, но и формирование гуманистического мировоззрения, системы эмоционально-ценностных отношений и развитие творческого потенциала будущего специалиста [Данилова / Электронный ресурс].

Многие же предметы гуманитарного цикла изначально обладают таким богатым потенциалом. Сущность реализации гуманитарной направленности содержания образования в современной России заключается в доминировании предметов гуманитарного цикла, представленных филологическим и культурологическим типами гуманитарности. Педагогическая сущность филологической гуманитарности определена особым типом обучения – обучению языкам. Цель этого образовательного типа заключается в интеграции учащихся в языковую культуру различных

народов [Путиловская 1998: 140-141]. В ходе изучения иностранного языка обучающиеся овладевают страноведческими знаниями о стране изучаемого языка, ее истории, искусстве, политическом устройстве и т.д. Филологическая гуманитарность всецело ориентирована на воспитание личности через обучение языковым традициям различных культур. Таким образом, изучение иноязычной культуры является средством обогащения духовного мира человека, приобщение его к культуре страны изучаемого языка [Алпатов 1998: 82]. Через языковое обучение представляется возможным решение целого комплекса образовательных и воспитательных задач, т.е. создание тех необходимых педагогических, психологических и организационных условий, способствующих формированию и развитию личности. Согласно И.А.Зимней, иностранный язык не только является той учебной дисциплиной, единственной в своем роде, в процессе овладения которой человек целенаправленно работает над культурой общения, но он по своей характеристике «беспредметен». Любой язык, выступающий в качестве учебного предмета в соответствии с этим, может быть рассмотрен как «средство и способ формирования и формулирования мыслей как связей и отношений между понятиями, в которых отражена действительность» [Зимняя 1998: 30]. Выбор предмета мысли содержит в себе определенную смысловую нагрузку. При обучении иностранному языку учитель вправе самостоятельно задавать проблему обсуждения, при этом, делая акцент на ту или иную ценностную грань, наполнять всю учебную деятельность гуманистическим содержанием.

Знание иностранного языка позволяет обучающимся существенно обогатить кругозор, почувствовать свою принадлежность к мировой истории и одновременно глубже понять свою культурно-историческую уникальность. Кроме того, изучение языковой системы других стран расширяет лингвистический опыт человека, активизирует его мыслительную деятельность, способствует формированию осознанной потребности к изучению родного языка.

Особенностью гуманитаризации образования через иностранный язык выступает возможность овладения языком как средством общения. Формирование коммуникативной направленности рассматривается в качестве основной цели обучения иностранному языку в образовательных заведениях всех уровней. Коммуникация – это «сердцевина» (Э.Холл) культуры. Человек познает собственную и чужую культуру именно через язык, представленный в его письменных и устных формах. По словам Г.А. Китайгородской «видение мира, стереотипы мышления, поведения полностью отражены в языке (на уровне лексики, грамматики, речевых оборотов) и обращении на этом языке» [Китайгородская 2008: 9].

Даже в технических учебных заведениях, решая проблему гуманитаризации, необходимо добиваться проникновения гуманитарного знания в естественнонаучные и технические дисциплины с помощью предметов гу-

манитарного знания, в том числе и дисциплины иностранный язык. Необходимо четко понимать, что абсолютизация только естественнонаучного знания, например, может послужить катализатором формирования ущербной личности в силу полного отсутствия или недостаточного количества общей культуры. Отсутствие или недостаток уровня общей культуры порождает процессы торможения должного развития личности через усвоение точных наук, требующих большого интеллектуального потенциала. Гармоничное соотношение гуманитарного знания с естественнонаучной составляющей дает человеку возможность осознать свою личностную ответственность и самооценку в окружающем мире.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатова, С. Э. Особенности подготовки преподавателей иностранного языка в неязыковом ВУЗе в условиях гуманизации и гуманитаризации образования [Текст] / С.Э. Алпатова // Теория и практика гуманитарного образования в технических вузах : материалы Международной науч.-практ. конференции, Москва, 29-30 октября 1997 г. и межвузовского семинара, Москва, 11 февраля 1997 г. Вып. 4. – Москва, 1998. – С. 81-82.

2. Данилова, М. М. Гуманитарный подход как принцип организации развития профессиональной культуры специалистов в ходе образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / М. М. Данилова // Режим доступа: <http://www.dissercat.com>, свободный

3. Запесоцкий, А.С. Образование: Философия, Культурология, Политика [Текст] / А. С. Запесоцкий; РАН институт философии. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

4. Зимняя, И.А. Гуманистический потенциал иностранного языка как учебной дисциплины [Текст] / И.А. Зимняя // Теория и практика гуманитарного образования в технических вузах : материалы Международной науч.-практ. конференции, Москва, 29-30 октября 1997 г. и межвузовского семинара, Москва, 11 февраля 1997 г. Вып. 4. – Москва, 1998. – С. 29-30.

5. Китайгородская, Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная проблема [Текст] / Г.А. Китайгородская // Вестник Московского университета. – 2008. – № 3. – С. 3-11.

6. Колоницкая, О. Л. Гуманитарная среда технического вуза [Электронный ресурс] / О. Л. Колоницкая // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-21.htm>, свободный

7. Педагогический словарь [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.pedpro.ru/terms/19.htm](http://www.pedpro.ru/terms/19.htm), свободный

8. Праздников, Г. А. Образование как сотворение образа [Текст] / Г. А. Праздников // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 115-117.

9. Путиловская, Т. С. Иностранный язык и его роль в гуманитаризации образования в техническом вузе [Текст] / Т. С. Путиловская // Теория и практика гуманитарного образования в технических вузах : материалы

Международной науч.-практ. конференции, Москва, 29-30 октября 1997 г. и межвузовского семинара, Москва, 11 февраля 1997 г. Вып. 4. – Москва, 1998. – С. 140 – 142.

**И. К. Баталова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

### **МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ СЛОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕНЦИИ ПИСАТЕЛЯ**

Осмысление или интерпретация художественного текста как целостного единства невозможно без осмысления каждого его уровня: грамматического, лексического, стилистического и фонемного. Следует изучать те элементы текста, которые являются значимыми, передают замысел, идею, проблематику произведения и его отдельных частей. Автор выражает свое видение мира, а читатель или исследователь языка должен воспринять интенцию писателя без значительных потерь информации. Художественный текст характеризуется сложной прагматической направленностью, связанной с воплощением художественно-эстетической задачи, цель которой воздействовать на реципиента. Одной из основных назначений языковых знаков является не простая передача информации, а способность вызвать у читателя определенные реакции и чувства. Эта прагматическая направленность текста предопределяет выбор автором различных лексических единиц, синтаксических структур и словообразовательных моделей, а также стилистических троп.

Изучение лексической системы любого языка должно включать анализ сочетательных возможностей слов и групп слов при построении лексико-грамматических моделей, которые служат для идентификации значений. Большинство современных исследователей в лингвистике большое внимание уделяют так называемой валентности или дистрибутивным характеристикам групп слов, построенных по функциональному признаку сочетаемости. В этом плане следует говорить о сочетательной способности различных частей речи и их семантической способности варьироваться. Синтагматические отношения, основанные на линейном характере речи, изучаются посредством контекстуального, дистрибутивного и трансформационного анализа.

На словообразовательном уровне наряду с четко установленными моделями построения слов наблюдаются заметные отклонения от этих структурных образований и в большинстве случаев они влекут за собой значительное изменение лексического значения слова, выведенного из его компонентов. Если говорить о валентности аффиксов и основ слова, то

наблюдаем факт, когда не все сочетания существующих морфем находят употребление в речи. Так, префикс **-un**, который употребляется с прилагательными и передает значение, противоположное значению основы, не является показателем регулярной модели. Если возможно сказать **unhappy**, **unattractive**, то невозможно построить аналогичную модель с такими словами, как **sad** (unsad), **pretty** (unpretty) и др. [Карашук 1977]. Тем не менее, почти любой художественный текст, а тем более поэтическое произведение включает в себя так называемое «словотворчество» автора, когда возникает необходимость адекватно интерпретировать смысл высказываемого и вскрыть интенцию писателя или поэта. Семантизация слова или сочетания может оказаться совершенно непредсказуемой, включающей в себя различные типы коннотации (эмотивная, результата и следствия, интенсивности, степени и качества, длительности, сопутствующих обстоятельств и качеств и др.).

Рассмотрим продуктивный суффикс **-y**, который служит для образования прилагательных от существительных и придает существительному признак качества, как например, **rain** – дождь, **rainy** – дождливый. Но во многих словах с этим суффиксом наблюдается разнообразие оттенков значения, при этом модифицируется как сам суффикс, так и основа. E.g. **fishy** – improbable, hard to believe like stories told by fishermen; **touchy** – apt to take offence on slight provocation, i.e. resenting a touch or contact (not at all inclined to be touched).

Язык писателя становится гораздо выразительнее, когда он пользуется арсеналом словообразовательных элементов и необычными формами сочетаемости слов. В романтическом произведении Дианы Морган «Paradise Found» [Морган 1986] в компактной структуре **inky** night sky слово **inky** гораздо красочнее рисует темное или темно-синее ночное небо, чем при помощи общеупотребительных слов **dark**, **dark-blue**. Прилагательное **inky** включает цвета: темный, синий, фиолетовый или их сочетание, т.е. цветовая гамма предполагает неоднократное сравнение или подобие качеству, выраженному существительным **ink** (чернила) с его характерными признаками [Морган: 7]. В другом примере: Casey started wildly, peering into the darkness at the **shadowy silhouette** [Морган 1986: 7] наблюдается усиление качества предмета в синтаксической структуре: прилагательное в функции определения + существительное, поскольку слова «силуэт» уже имеет сему «Что-то слабо выраженное или очерченное, расплывчатое»; подобная сема присутствует в слове «тень», а соответственно, в прилагательном, образованном при помощи суффикса **-y**, т.е. **shadowy** – напоминающая тень, как тень.

В эмоциональном высказывании: «This is **heavenly!**» [Морган 1986:35] новообразование с суффиксом **-y** не вносит сему «небо» в полном смысле слова, а привносит совершенно новое значение прилагательному в



функции именной части составного сказуемого – **very pleasing** (божественный, восхитительный, великолепный).

Необычные модели при аффиксации свидетельствуют о том, что писатель по каким-то причинам намеревается поразить читателя, употребив понятия, предметы, вещи, явления и проч., не существующие в реальности. Так, С. Ликок обыгрывает суффикс **-ian**, который обычно указывает на национальность, изобретая слово *Callithumpian*. На самом деле такой народности не существует, а слово значит «шум, гам, кошачий концерт». *Aztecs: A fabulous race, half man, half horse, half mound-builder. They flourished at about the same time as the early Callithumpians* [Ликок 1958: 41].

Он также создает слово с двумя отрицательными приставками **-un** и **-dis**, тем самым подчеркивая насколько сильно все были восхищены Гертрудой в произведении, принадлежащем разряду *Nonsense Novels* (Неразумные романы) – **undisenraptured**, основа слова **rapture** относится к поэтическому слою лексики и обозначает «восхищать, приводить в восторг, в экстаз».

*Gertrude was the cynosure of all eyes. Floating to the strains of the music she presented a picture of bright girlish innocence that no one could see undisenraptured* [Ликок 1958: 66].

С. Ликок образует различные части речи, которые не соответствуют общепринятым нормам английского языка. Например, в рассказе «*Guildo the Gimlet of Ghent*» при помощи префикса **-be** можно образовать глаголы и причастие II, типа: *bebound* – перевязанный, *bebuckled* – перетянутый пряжками, где приставка придает словам усилительное значение – «тщательно».

*She was begirt with a floating kirtle of deep blue, bebound with a belt bebuckled with a silvern clasp...* [Ликок 1958: 68].

Префикс **-be** является слабой формой предлога и наречия **by**, первоначальное значение которых было **about**. Это глагольный префикс, который включает в себя **функциональное значение + ряд лексических с контекстуальной вариацией**. При помощи его образуются переходные глаголы от основ прилагательных, глаголов и существительных. Например, **belittle** v. ‘to make little’, **benumb** v. ‘to make numb’, **befriend** v. ‘to treat like a friend’, **becloud** v. (**bedew** v, **befoam** v.) ‘to cover with clouds (with dew or with foam)’, **bemadam** v. ‘to call madam’ [Арнольд 1990: 100].

Варьирование семантических групп может быть непредсказуемым, если проследить контекстуальные варианты таких образований, а точнее интенцию писателя при подобном «словотворчестве», что объясняется также темой повествования. Так, С. Ликок создает необычное наречие **be-whiles** – «время от времени», которое в данном контексте создает язык эпохи рыцарства с необычными для нашего времени церемониями, нормой поведения, одеяниями и архаическими формами языкового выражения [Ликок 1958: 68].

Для достижения юмористического эффекта автор в названиях «болезней» смешивает действительно существующие латинские слова, например, **contractio** – стягивание, сокращение со словами, которые он изобретает сам, придавая им латинский суффикс или окончание, например, **Pantalunae** от *pantaloons*, **Porrigia** от *porrige*, **Odditus** от *odd*. Таким образом, эти слова получают «научное» звучание [Ликок 1958: 47], он также вводит вымышленный термин **the Delphide** [Ликок 1958: 106].

В рассказе «To Nature and Back Again» С. Ликок прибегает к созданию вымышленных названий предметов и явлений природы по принципу аллитерации, по созвучию, а также используя другие стилистические пометы.

For food I knew that I could rely on berries, roots, shoots, mosses, mushrooms, **fungi, bungi** – in fact the whole of Nature's ample storehouse; for my drink, the running brook and the quiet pool; and for my companions the twittering chipmunk, the **chikadee, the chocktaw, the choo-choo, the chow-chow**, and the hundred and one inhabitants of the forgotten glade and the tangled thicket. [Ликок 1958:174].

Здесь вымышленное слово **bungi** образовано по созвучию с **fungi** – мн. ч. от **fungus** – гриб; **chocktaw, choo-choo, chow-chow** – набор бессмысленных слов, подобранных по принципу аллитерации.

В других частях этого рассказа автор вводит **squirl** – вымышленное слово, образованное по созвучию со **squirrel**, чтобы показать, что человек, оказавшийся на лоне природы после мест цивилизации, точно не представляет, какие виды животного мира могут населять различные места обитания вселенной. Подобным же образом вводится вымышленное слово **googoos**, которое в сознании этого человека могло бы обозначать название племени в Родезии.

В своих рассказах он создает слова по принципу аналогии, по созвучию, широко используя каламбур и различные способы словообразования: сокращение, словосложение, аффиксацию, конверсию и др., часто придавая ситуации ироническое звучание. Например, нарушение закона сочетаемости наблюдается в **a mystery has been committed** – глагол **to commit** употреблен здесь по аналогии с его употреблением в выражении **to commit a crime** (совершать преступление). С. Ликок обыгрывает два созвучия, но использует разные по смыслу слова: **imperiously** – величественно и **imperial** – как прилагательное от *imperial* – империял – верхняя часть дилижанса, омнибуса. В целях иронии автор нарочито искажает окончание мн. ч. в слове **medii** (правильно *media*) по аналогии с **genii** (от *genius*) – дух, гений, создает сложное слово в атрибутивной фразе **wee-wee way** – (в данном контексте – сюсюкающая манера; он использует игру слов, основанную на двойном значении глагола **to root** – буквально «пускать корни» и переносном «приковывать», «пригвоздить к месту» в примере:

“Why... if he is once fairly **rooted** does he come **unrooted** again?” [Ликок 1958:174] Автор использует сокращенное австралийское разговорное слово **roo** от **kangaroo**, **luxo** и **humpo** – вымышленные названия, созданные по образцу рекламы, **pyro** – сокращенное от **pyrogallol** или **pyrogallic acid** – пирогалловая кислота – вещество, поглощающее кислород.

Сочетательная способность глагола с наречием, образованным от прилагательного и причастия II при помощи суффикса **-ly** на синтаксическом уровне, представляется безграничной.

Исследуя сочетаемость глаголов **look, pee, watch, stare, glaze, glare, gape, peep, gaze** с наречиями, Устинова Т.В. [Устинова 1970: 6] исходит из положения о существовании взаимосвязи между значениями слов и их сочетаемостью. Анализ показал, что в сочетаемости этих глаголов с наречиями, выступающими в функции обстоятельства образа действия, существуют определенные пределы. Каждый глагол сочетается только с таким наречием, который по своему смысловому содержанию соответствует его значению. Учитывая общее смысловое содержание наречий, автор выделяет 6 групп.

1. Наречия, выражающие отрицательные эмоции, типа: *uncertainly, doubtfully, dubiously, maliciously, spitefully, indignantly, suspiciously, etc.*

2. Наречия, выражающие различные виды умственного восприятия, типа: *deliberately, ostentatiously, closely, attentively, fixedly, etc.*

3. Наречия, выражающие различные положительные эмоции, типа: *warmly, friendly, benevolently, complaisantly, etc.*

4. Наречия, означающие рассеянный взгляд, типа: *vaguely, vacantly, absent-mindedly, etc.*, невидящий взгляд, типа: *blindly, unseeingly, etc.*

5. Наречия, выражающие медлительность и спокойствие действия, типа: *calmly, quietly, slowly, lazily, etc.*, наречия, выражающие открытость, прямому действия (взгляда), типа: *openly frankly, directly, etc.*

6. Наречия, обозначающие быстроту действия, типа: *quickly, swiftly, hastily, etc.*

В романтическом произведении Дианы Морган «Paradise Found» наблюдается изобилие таких сочетаний с глаголами говорения, типа: **speak, say, answer, announce, add, etc.**; мыслительной деятельности: **think, wonder**; движения: **bounce, nod, jump, shake**; чувства и восприятия: **sigh, gaze**, а также с глаголами различной семантики и синонимического ряда, чтобы подчеркнуть характер действия и восполнить денотативное значение глагола коннотативными компонентами. Коммуникативная нагрузка сочетания почти полностью передается наречием. На семантическом уровне лексическое значение наречий явно, «прозрачно» в такого типа сочетаниях, как: *laugh **sadly, ironically*** [Морган 1986:141], *repeat **hoarsely*** [83], *announce **fiercely*** [10], *chat **casually*** [8], *float **aimlessly*** [8], *bounce **gen-***

**tly** [8]. Но в ряде сочетаний на прагматическом уровне наречие в сочетании с глаголом может иметь менее определенную, «размытую» семантику.

Так, в том же произведении в сочетании *sigh* **luxuriously** [31] практически трудно представить передачу такого чувства человеком при вздохе (вздыхать расточительно, роскошно), *sit* **gingerly** [28] – (сидеть осмотрительно), *said* **fixedly** [с.103] – (сказал неподвижно, устойчиво, пристально); *eyeing her champagne* **defeatedly** [14] – (пораженчески), *she finished* **lamely** [122].

Автор не пользуется стереотипными фразами, типа: *she wondered for a while*, а подбирает наречие: *she wondered* **fleetingly** [с. 10]. Напрашивается вывод, что писательница явно пользуется такими глагольно-наречными сочетаниями с целью показать не только разнообразие чувств, но и экспрессивность английского языка, что особенно целесообразно продемонстрировать в контексте указанного романтического произведения. Можно привести множество примеров, в которых использованы специфические наречия с глаголами говорения, мыслительной деятельности и другими, передающими какое-либо понятие или сему не нейтральной лексикой, а «книжной, утонченной, экстравагантной».

... *she stared at it (ankle)* **gingerly** with one hand [12]; ...*he nodded* **sagely** [14]; ...*he asked* **archly** [16]; ...*she started* **breezily** [19]; ...*she counted* **evenly** [21]; ... *she sighed* **elaborately** [16].

Особенно экспрессивны в этом произведении сочетания, когда наблюдается семная тавтология, то есть повторение в наречии значения, заключенного в глаголе, что подтверждают денотативные и коннотативные компоненты значений словарных дефиниций.

Так, **sparkled brilliantly** в примере:

*Then he carefully poured a light-coloured liquid into a wineglass that* **sparkled brilliantly** in the darkness [9]. Как глагол, так и прилагательное, а, следовательно, и наречие, содержат сему «сияние, сверкание». Словарь, составленный Хорнби [Hornby 1992], дает такое толкование глагола *to sparkle* = send out flashes of light, glitter; **brilliant** = very bright, sparkling, splendid, causing admiration.

В примере: ...*his teeth* **flashed brilliantly** [Морган 1958: 39] т.е. в подобном сочетании наблюдается та же тавтология. Словарная дефиниция глагола *to flash* = send or give out a sudden, bright light, become brilliant or sparkling.

Усиление экспрессивности можно наблюдать в сочетании *to chuckle merrily*. Словарь, составленный Хорнби, дает следующие дефиниции:

**to chuckle** = to laugh with closed mouth, indicating satisfaction or amusement; **merry** = happy, cheerful, bright and gay, с семой «веселость, жизнерадостность». Таким образом, сема «веселья и удовольствия» присутствуют в обоих компонентах сочетания.

В ряде случаев наблюдается деформация фразеологических единиц, когда прилагательное, например, посредством аффиксации становится наречием, как в примерах с некоторой вариацией перевода: ... a man who had **narrowly** escaped death [11], наречие образовано от фразеологического сочетания **to have a narrow escape** (едва избежать опасности); ... the man **narrowly** missed spilling his drink on her [166] – (мужчина чуть было не пролил на нее свой спиртной напиток).

Использование фигур речи придает живость и экстравагантность языку писательницы. На стилистическом уровне особенно экспрессивным средством считается использование оксиморона, например:

**Infuriatingly** cheerful tone [34], прилагательное *infuriating* потеряло свое главное значение – *разъяренный, бешеный*, и в этом конкретном примере выполняет экспрессивную функцию (в переводе – исключительно веселый тон).

Таким образом, сочетаемость на морфологическом и синтаксическом уровнях приобретает особую экспрессивность, когда писатель использует сочетательную способность языковой единицы в необычных вербальных контекстах по аналогии с общепризнанными законами словообразования или валентности. Анализируемые примеры явились подтверждением того, что так называемое «словотворчество» писателя и «нарушение валентности», бесспорно, являются его интенцией для передачи особого колорита повествования и яркой характеристики персонажей произведения. Помимо этого, смешение разговорного стиля, «высокопарного», слов научного обихода, терминологии и других слоев лексики часто придают высказыванию юмористический эффект, что свидетельствует об исключительном мастерстве писателей, чьи произведения анализируются в данной статье.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования): Учебное пособие для студентов пед. Институтов по специальности «иностранный язык» – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Карашук П. М. Словообразование английского языка. – М.: Высшая школа, 1977.
3. Устинова Т. В. О сочетаемости глаголов с наречиями в современном английском языке. – XXI Герценовские чтения, материалы межвузовских конференций. – Л. : 1970.
4. Leacock, Stephen, Perfect Lover's Guide and Other Stories, Foreign Languages publishing House, M.: 1958, 338 с.
5. Morgan, Diana, Paradise Found, New American Library, New York, 1986, 192 с.
6. Hornby, A.S., Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Oxford University Press, in two volumes, 1992.

## ОБ ОБУЧЕНИИ КУЛЬТУРЕ РОДНОЙ СТРАНЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него толерантности и диалогичности, поэтому общеевропейские образовательные процессы отражают мировоззрение общества: «Жить вместе!» и «Быть собой!». Отсюда новые требования к человеку, которые можно свести к трем характеристикам: ответственность, толерантность, идентичность. Российское образование поступательно входит в мировое образовательное пространство, при этом новой для отечественного иноязычного образования, как отмечает Н. Д. Гальскова, является мысль о том, что учащийся должен осознавать свою гражданскую, этнокультурную и общечеловеческую идентичность [Гальскова 2012: 8].

Видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой, ведет к *межкультурной компетенции*, характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. Формирование межкультурной компетенции осуществляется в учебном процессе через «*межкультурное обучение*» (W. Pauels), имеющее своей целью создать у обучающихся способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предубеждений.

Таким образом, в качестве *цели* межкультурного обучения выступает подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, в качестве основной *единицы обучения* – релевантные для межкультурного контакта проблемы; в качестве *метода* – интерактивный метод, в центре которого стоит процесс межкультурного диалога.

Этапами межкультурного обучения являются: 1) усвоение фоновой информации о фактах иноязычной культуры на контрастивной основе, в сравнении с фактами собственной культуры, в выделении различий между культурами, т. е. приобретение *знаний*; 2) интерпретация усвоенных фактов и на этой основе – формирование *ценностных ориентаций* личности; 3) проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которых обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур, т. е. формируются *качества, привычки, способы деятельности* личности [Бердичевский 2004:18-19].

Оценочная составляющая понятия «культура» реализуется в учебном процессе в форме воспитания чувства гордости за свою культуру, интереса

и уважения к иным культурным традициям, а также толерантного отношения к разнообразию культур в мире. Как считают Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова, именно обучение оценочной составляющей культуры иных народов и стран позволяет предупредить и преодолеть состояние «культурного шока», лучше организовать межкультурный диалог в духе взаимной толерантности.

В то же время особенно важно, чтобы каждый человек усвоил *обще-человеческие ценности*, которые в специфической форме существуют в каждой этнической культуре. Культурологи говорят о четырех основных блоках этнических ценностей:

- язык (степень владения родным языком, частота употребления национального языка);
- национальная культура (знание исторического прошлого своего народа, его общественных деятелей, ученых, писателей и др.);
- религия (знание, соблюдение религиозных обрядов);
- обычаи, традиции (знание, соблюдение национальных обрядов и традиций, отношение к национальной одежде) [Чеснокова 2011:39].

Цели обучения иностранному языку в средней школе ориентируют на подготовку школьника как открытой личности, готовой к сотрудничеству, межкультурному общению. Владение иностранным языком должно способствовать интеграции учащихся в социальный и экономический контекст жизнедеятельности как своего, так и иного общества.

Научные исследования последних лет раскрывают теоретическое обоснование роли родной культуры в иноязычном образовании (И. Л. Бим, Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова, П. В. Сысоев и др.). Поскольку большинство людей не всегда осознают себя носителями своей культуры, учителям необходимо целенаправленно работать над тем, чтобы ребенок почувствовал себя носителем культуры, осознавая ее роль в мировой культуре.

В необходимости межкультурного обучения иностранному языку убеждают и требования к обучающимся по зарубежным пособиям, которые готовятся к сдаче экзамена по для получения сертификата *Deutsch als Fremdsprache*, чтобы учиться или работать в немецкоязычной стране. Например, пособие *DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene* [10]. Курс рассчитан на 450 часов. Пособие содержит 30 параграфов, отражающих жизнь в Германии, из них в 15-ти предлагается сделать сообщения или выполнить проекты, связанные с жизнью страны обучаемых, а именно: *Webseiten zum Thema „Waschsalon“ verstehen und mit Waschsalons zu Hause vergleichen (L. 6); Über Feste in der Heimat sprechen und schreiben (L. 9); Wohnung in Heimat mündlich und schriftlich beschreiben (L. 10); Märchen aus eigener Kultur erzählen (L. 12); Museum in Heimat vorstellen (L. 13); Über Volksfest in Heimat berichten (L. 14); Einen Minireiseführer von Heimatstadt erstellen und präsentieren (L. 15); Mündlich*

von Urlaubsvorlieben in Heimat berichten (L. 18); Infotext über Heimat schreiben (L. 19); Einen Hochschultyp in Heimat beschreiben (L. 23); Small Talk in deutschsprachigen Ländern mit Heimat vergleichen und Beispieldialog schreiben (L. 25); Über Arbeitsverträge in Heimat sprechen (L. 26); Geschichte seiner Heimatstadt vorstellen (L. 27); Wahlsystem in Heimat vorstellen (L.29).

Другое пособие, подготовленное интернациональным коллективом авторов, Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Aussichten A 2.1. [9] предлагает для уровня А 2.1 задания:

Lieblingslieder. Machen Sie einen Liederabend mit Musik aus ihren Ländern. Bringen Sie Lieblingslieder aus Ihrer Heimat mit. Stellen Sie Ihr Lieblingslied den anderen vor. Erzählen Sie kurz auf Deutsch, was für ein Lied das ist. Begründen Sie, warum Ihnen das Lied gefällt.

Ein Gedicht: Meine Heimat ist meine Sprache. Welche Bilder assoziieren Sie mit verschiedenen Sprachen?

Welche Kuchen, Torten und welches Gebäck gibt es in Ihrem Land? Wann isst man sie? Machen Sie eine Kursliste und tauschen Sie Rezepte aus.

Das deutsche und Ihr Schulsystem im Vergleich. Wie heißen Schulen und Schulabschlüsse in Ihrem Land.

Was und womit spielen Kinder in Ihrem Land? Erzählen Sie.

Для уровня В 1.1 в пособии Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Aussichten В 1.1. [8] обучаемым предлагается высказаться по темам:

Welche Traditionen zur Geburt gibt es in Ihrem Lande? Erzählen Sie.

Kurzurlaub in Ihrer Region. Wählen Sie ein Reiseziel für ein Wochenende in Ihrer Region und stellen Sie das Reiseziel vor.

Kulturprogramm in Ihrer Stadt. Wo finden Sie in Ihrer Stadt das Kulturprogramm? In der Zeitung, in einem Magazin, online? Welche interessanten Veranstaltungen gibt es? Stellen Sie Ihre Tipps der Gruppe vor.

В контексте реализации личностно-ориентированного подхода ребенок с самого начала обучения развивается как субъект культуры (ее носитель, хранитель, творец) и обогащается личностным, социально значимым опытом, в результате чего у школьника меняется система мировоззрения, восприятие мира. На становление личности основополагающее влияние оказывает региональная культура.

Социокультурное окружение учащихся, включая природное, может рассматриваться как необходимое действенное средство воспитания и развития, оказывающее определенное позитивное воздействие на ребенка.

Школьное краеведение изучается обычно в курсе таких предметов, как география, биология, история и др., и призвано обеспечивать готовность школьника жить и работать в своем крае и приобщить его к местной культуре, что будет содействовать адаптации в родном социуме.

В опыте учителей ИЯ отражается попытка соединить краеведческое содержание и иноязычную культуру. В публикациях смысл изучения крае-



ведения раскрывается через понятия «познание (изучение) малой родины», «познание родного края», «приобщение к национальной культуре» и т. д.

Коммуникативная направленность обучения иностранному языку при опоре на региональную культуру предполагает реализацию принципа диалога культур, который, как известно, означает готовность и способность учащегося:

- представлять родную культуру на иностранном языке;
- находить сходства и различие в традициях своей страны и страны изучаемого языка;
- выступать в роли носителя региональной культуры.

Включение культуры края (региона) в иноязычное образование открывает возможность для поиска новых форм и средств для реализации личностно-ориентированного подхода к обучению ИЯ.

В качестве учебной информации в иноязычном краеведении выступает природоведческий (взаимосвязь природы и человека, пространственные представления), экономический (исторический аспект, перспективы развития территории), искусствоведческий (облик городов, сел, архитектура, живопись), культурологический материал (быт, материальные условия и духовные ценности, достижения), который формирует эмоционально-ценностное отношение школьников к местной природе, культуре [Погорелова 2012: 63-64].

Безусловно, всю необходимую информацию о России и родной культуре невозможно поместить ни в какой учебник или пособие по иностранному языку. В этой связи особенно актуально использование языковых проектов контрастивно-сопоставительного характера, активных форм работы в виде уроков-интервью, уроков-экскурсий и др., позволяющих активизировать познавательную деятельность детей, в процессе которой используются как формы чувственного, так и рационального познания.

Для формирования межкультурной компетенции продуктивно применение технологии обучения в сотрудничестве, технологии «Дебаты», а также, как предлагают Л. П. Карпушина и Л. Е. Бабушкина, «Тематического портфолио». Это сборник, папка материалов в электронном или бумажном виде, систематизированная в определенном порядке. Цель использования этой технологии – накопление учащимися социокультурных знаний, информации о культуре страны изучаемого языка и своей родной культуре. Преподаватель предлагает идею создания портфолио, можно предложить темы разделов и рубрик. Вместе с учащимися определяется вид портфолио, время его создания, периодичность пополнения, например, один раз в месяц. Завершается работа презентацией портфолио.

Организация межкультурного обучения иностранному языку требует использования таких средств обучения, которые либо позволяли бы в учебных условиях моделировать отсутствующую языковую среду, либо обеспечивали учащимся связь с реальной средой. На разных этапах обуче-

ния достижение целей обеспечивается использованием аудитивных, визуальных и аудиовизуальных средств. На среднем и особенно старшем этапе обучения особую роль приобретают мультимедийные средства, которые позволяют преодолеть разрыв между учебным и реальным использованием языка.

Однако межкультурное обучение с помощью компьютера возможно сегодня уже в начальной школе, например, с помощью поисковой игры «Одиссея», которая существует как в виртуальном, так и в реальном пространстве. На протяжении четырех-пяти недель ученики 3-4 класса различных стран (подобранных специально для этого проекта) отправляют друг другу раз в неделю электронные письма. Первые три недели они не знают, откуда они получают письма, поскольку каждый класс придумывает себе имя или логин, которым подписывается. В письмах ученики рассказывают о своей стране, а позднее о своем городе, описывая его достопримечательности, различные события (спортивные, культурные), а также национальные праздники, кулинарные традиции и т. д. Цель игры состоит в том, чтобы узнать по содержанию информации из писем, из какой страны, города приходит почта. Подробное описание игры и опыт ее проведения в одной из школ г. Волгограда дается в статье А. А. Полетаева.

Среди трудностей, возникших в процессе осуществления этого международного проекта, автор называет следующие: во-первых, ученики затруднялись должным образом представить свой город, не зная хорошо его историю, достопримечательности и, во-вторых, дети испытывали затруднения страноведческого характера при прочтении писем из-за рубежа. С помощью учителей все эти трудности были преодолены. Участвуя в игре, учащиеся видят практическое применение ИЯ, мотивация к его изучению повышается [Полетаев 2012: 45-46].

Таким образом, реализация принципа краеведения в иноязычном образовании приобретает новые смыслы: применение усвоенных иноязычных знаний, умений и навыков в жизни соединяет формальную сторону речи с реальным смыслом ее функционирования.

Умение представить на иностранном языке свою малую родину, свою страну воспитывает интерес к ним, развивает любознательность, наблюдательность, создает условия для интенсивного умственного развития учащихся, для самореализации, а в старших классах и для самоопределения.

Участие в электронной переписке, совместных с зарубежными сверстниками мультимедийных проектах позволяет школьнику сравнить свои социальные представления с представлениями иной культуры, лучше осмыслить имеющийся и получить новый социальный опыт.

Межкультурное обучение иностранному языку способствует осознанию роли родного языка и культуры в развитии общечеловеческой культуры; формированию аналитического подхода к изучению зарубежной куль-

туры в сопоставлении с культурой своей страны, формированию оценочно-эмоционального отношения к миру.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бердичевский, А. Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / А. Л. Бердичевский // ИЯШ. – 2004. – №2. – С. 17-20.
2. Гальскова, Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2012. – №9. Л. Е. С. 2-9.
3. Карпушина, Л. П., Бабушкина, Л. Е. Социализация студенческой молодежи в ходе этнокультурной подготовки в вузах / Л. П. Карпушина, Л. Е. Бабушкина // Alma mater. – 2011. – №2. – С. 77-82.
4. Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. Обучение культуре и культура обучения языку / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // ИЯШ. – 2012. – №5. – С. 12-19.
5. Погорелова, Г. В. Школьное краеведение как компонент иноязычного образования / Г. В. Погорелова // ИЯШ. – 2012. – №6. – С. 60-65.
6. Полетаев, А. А. Международный телекоммуникационный проект «Одиссея» / А. А. Полетаев // ИЯШ. – 2012. – №7. – С.45-48.
7. Чеснокова, Н. В. Особенности этнической психологии студентов России / Н. В. Чеснокова // Alma mater. – 2011. – №9. – С. 37-41.
8. Ros-El Hosni Lourdes, Swerlowa Olga, Dr. Klötzer, Sylvia u. a. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Aussichten B 1.1. Ernst Klett Sprachen Stuttgart 2011.
9. Ros-El Hosni Lourdes, Swerlowa Olga, Dr. Klötzer, Sylvia u. a. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Aussichten A 2.1. Ernst Klett Sprachen Stuttgart 2010.
10. Sander Ilse, Braun Birgit, Doubek Margit u. a. DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Ernst Klett Sprachen Stuttgart 2011.

**Е. Р. Боровкова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

### **ВЕРТИКАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

В данной статье предпринимается попытка исследования категории пространства посредством анализа трех произведений «Слово о полку Игореве», «Путешествие Гулливера» и «Гаргантюа и Пантагрюэль», признанных значимыми для русской, английской и французской культур.

Пространство является одним из важнейших элементов моделей мира. Оно репрезентировано в сознании, культуре, мифологии. Многие народы оценивали мировое пространство как состоящее из трех вертикальных сфер: верхней (неба), средней (земли) и нижней (подземного царства). Каждую сферу населяли свои обитатели: небо – боги, землю – люди, подземный мир – обычно умершие или какие-нибудь чудовища. Небес могло быть несколько – два, три, пять, семь, иногда и двенадцать. Русское выражение *быть на седьмом небе от счастья* имеет истоки именно здесь, в древних мифах творения.

Наиболее значимым для нас пространственным ориентиром является противопоставление «верх-низ». В состав данной оппозиции входят противопоставления *небо – земля, земля – подземное царство, небо – подземное царство*.

Поскольку существовала середина (центр) мира как «местонахождение всего благого» [Стеблин-Каменский 1976: 40], то в противоположность имелась и окраина как «местонахождение всего злого, страшного и враждебного людям» [там же]. В этой связи стоит упомянуть оппозицию *свое – чужое*, которая является семантическим ядром для многих бинарных оппозиций типа *правый – левый, передний – задний, начало – конец, центр – периферия*, один из параметров которых связывался с положительным осмыслением пространства, а другой – с отрицательным. *Свое* пространство ограничивается зоной, прилегающей к населенному пункту, *чужое* очерчивает нежилую зону, которая представляет собой дикое, пустынное место, потенциально таящее опасность.

Окраина разным народам представлялась по-своему. Например, в сознании скандинавских народов она располагалась за огороженной частью земли (Мидгард), как правило, на востоке, где рос лес и жил волк-великан, а также на севере, который отождествлялся в эддических мифах с низом – царством смерти и мрака. На окраине («внизу») жили великаны, которые были связаны с пустыней и холодом и представляли стихийные силы природы [Мелетинский 1998]. По наблюдениям М. И. Стеблина-Каменского, по-исландски до сих пор послать «на север и вниз» (*поðigg og niðigg*) – значит «послать к черту» [Стеблин-Каменский 1976: 41].

Образ окраины для славянского человека был связан с лесом, где «расположен вход в нижний мир» [Криничная 2006: 764]. Лес представлялся необжитым пространством. В рамках противопоставления «своего» и «чужого» пространства в славянской мифологии наблюдается оппозиция левого и правого пространств. Исходные значения слов *правый / левый* связаны, прежде всего, со значением «рука». Рука человеческая рассматривалась как источник предсказания будущего. Левая рука, в отличие от правой, считалась «нечистой».

Если правая рука всегда была открыта как символ приветствия и залог преданности, то левую руку обычно прятали. В традиционной культуре

славян с глубокой древности существует противопоставление правой и левой стороны по признакам *хороший – плохой, добро – зло, правда – кривда*. В данной оппозиции идея справедливости оказывается связанной с представлениями о пространстве. Значение «правый» в русском языке переходит в значение «правильный», с этим словом отождествляется идея справедливости (*право, правое дело, правда*), и, наоборот, со словом «левый» связано нечто лживое, несправедливое: *«отправь налево, левые доходы»* [Юдин 1999: 37]. Значение «левый» соотносится не только с неправым, темным началом, но и с женским. По этой причине женщины до сих пор носят одежду с левой застежкой, а мужчины – с правой.

Дом – разновидность «своего» пространства. Он служит связующим звеном в общей картине мира: с одной стороны, принадлежит человеку, с другой – связывает человека с внешним миром. «Это как бы внешний мир, уменьшенный до размеров человека, т.е. здесь реализована триада: дом – человек – мир [Маслова 2004: 90].

В скандинавской культуре похожими хранителями дома, двора являлись карлики – «кузнецы», которые представляли культуру народа.

Скандинавские мифологические традиции изображения карликов и великанов в оппозиции «своего» и «чужого» сохранялись довольно долго. Интересно отметить, что их оппозиция сохраняется в основном в горизонтальной проекции, а в вертикальной эти образы вместе противопоставляются богам.

Древние представления о великанах как о хтонических чудовищах и о карликах как хранителях домашнего очага мы находим в английской литературе XVIII – XIX вв. В романе Джонатана Свифта «Путешествия Гулливера» (т. 1-2, 1726 г.), например, образы великанов и карликов непосредственно связаны с перемещением главного героя в горизонтальном пространстве. В данном случае мы наблюдаем традиционное восприятие мифологических существ. Страна Лилипутов располагается где-то в южной части мирового географического пространства: *«... and in about half an hour the boat was upset by a sudden flurry from the north»* [Swift 1973: 32] – *«через полчаса налетевший с севера шквал опрокинул нашу лодку»* [Свифт 1979: 7], а великаны живут на северо-востоке: *«...our course was east-north-east...»* [там же: 87] – *«мы держали курс на северо-восток...»* [там же: 82]. Лилипуты (карлики) предстают мирными существами, для которых важнее всего порядок и закон. Автор выражает свое почтительное отношение к ним и использует такие эпитеты, как *a most ingenious people* («смышленый и изобретательный народец»). Не только внутренние качества карликов, но и внешние импонируют автору: *«...his features are strong and masculine, with an Austrian lip and arched nose, his body and limbs well proportioned, all his motions graceful, and his deportment majestic»* [там же: 36] – *«черты его лица были резки и мужественны; губы слегка вывернутые, нос орлиный, <...> руки и ноги красивой формы, движения грациозные, осанка величе-*

ственная» [там же: 17]. Кроме того, маленькие существа, как и положено мифическим карликам, являются прекрасными работниками и мастерами: «*These people are most excellent mathematicians, and arrived to a great perfection in mechanics...*» [там же: с. 37] – «Люди эти – превосходные математики и ... достигли большого совершенства в механике» [там же: 12].

Отношение к смерти у лилипутов было таким же, как и многих древних людей Востока: они хоронили человека лицом вниз, так как полагали, что в далеком будущем, когда земля поменяет свое положение на противоположное (верили, что земля плоская), он воскреснет снова и сможет встать на ноги: «*They bury their dead with their heads directly downward, because they hold an opinion, that in eleven thousand moons they are all to rise again; in which period the earth... will turn upside down, and by this means they shall, at their resurrection, be found ready standing on their feet*» [там же: 64] – «Лилипуты хоронят умерших, опуская тело в могилу вниз головой. Они убеждены, что через одиннадцать тысяч лун мертвые воскреснут, а так как к этому времени земля (которую лилипуты считают плоской) перевернется верх дном, то мертвые при своем воскрешении окажутся стоящими прямо на ногах» [там же: 51].

Великаны в романе, на первый взгляд, изображены в традициях мифотворческой эпохи. Автору они представляются чужими и поэтому пугающими и демоничными, тем более что в средние века (XI–XIII вв.), о чем пойдет речь позже, демону или дьяволу приписывались гигантские размеры и качества. Дж. Свифт называет великанов *monsters* (монстрами), *savage and cruel* (жестокими и грубыми), *enormous barbarians* (исполнинскими варварами), их голос он сравнивает со звуком грома: «*but the noise was so high in the air, that at first I certainly thought it was thunder*» [там же: 90] – «он раздавался с такой высоты, что сначала я его принял за раскаты грома» [там же: 85]. Великаны эддических мифов, как мы знаем, жили на краю земли среди камней и скал. Это же мы замечаем и в романе: кусочек суши, заселенный огромными существами, был окружен острыми камнями и скалами: «*I observed the country all barren and rocky...full of sharp-pointed rocks*» [там же: 88] – «кругом растилась все та же бесплодная каменная пустыня, ... изобиловала острыми скалами» [там же: 84]. Более того, вход в страну великанов лежал через забор, преодолеть который можно было по каменной лестнице и по мосту, также сделанным из камня: «*It had four steps, and a stone to cross over when you came to the uppermost*» [там же: 89] – «нужно было подняться на четыре ступени да еще перешагнуть через огромный камень» [там же: 85].

Пространство Средних веков с переходом от язычества к христианству претерпевает значительную трансформацию. Средневековое пространство иерархизируется, то есть подчиняется определенной системе отношений. Горизонтальное пространство мифологического человека практически вытесняется вертикальными связями, и поэтому в эпоху

Средневековья все представления концентрировались именно на вертикальной оси, а также на символах, связанных с ней. Особую важность в этой связи получает оппозиция «*верх-низ*» и входящие в нее семантические категории, противостоящие одна другой: *небо – земля, бог – дьявол* и т. п.

Оппозиция «земля – небо» имела в сознании средневекового человека религиозное значение. Небо – трансцендентно и бесконечно. Символизм его трансцендентности проистекает уже из одного осознания его бесконечной высоты – соответственно, эпитет «высочайший» становится атрибутом божества. Небесное пространство становится не только местом обитания божественного правителя, но и пространством абсолютной реальности и вечности. В этом пространстве живут боги, туда отправляются некоторые избранники из числа людей. Жизненный путь любого человека есть путешествие по вертикали, к небесам, и чем праведнее его поступки и помыслы, тем выше (дальше) он находится. Подтверждение этому мы находим в литературном памятнике раннего Средневековья – в песне «Слово о полку Игореве», где положение выше в пространстве предоставляется человеку, достигшему определенных моральных высот: *«Галички Осмомыслѣ Ярославе! Высоко сѣдиши на своемъ златокованнѣмѣ столѣ, подперъ горы угорскый своими желѣзными плѣки... Стрѣляй, господине, Кончака, поганого кощея, за землю Русскую, за раны Игоревы, буге Святъславлича! < ... > Высоко плаваеши на дѣло въ буети, яко соколъ на вѣтрехъ ширяся, хотя птицю въ буйствѣ одолѣти»* [Слово о полку Игореве 1955 : 26 – 27] – *«Галицкий осмомысл Ярослав! Высоко сидишь ты на своем златокованом столе, подперев горы венгерские своими железными полками. <...> Стреляй, господин, Кончака, поганого кощея, за землю Русскую, за раны Игоря, удалого Святославича!»*, *«Высоко паришь на подвиг в отваге, словно сокол, по ветру летящий, стремящийся птицу смелостью одолеть»* [там же : 41–42]. Человек может взойти на небо с помощью ритуалов, помогающих ему взойти на небеса; туда же попадают души умерших. Высшее недоступно человеку как таковому; оно принадлежит сверхъестественным силам: «Когда человек совершает церемонию восхождения по ступеням святилища или ритуальной лестницы, он перестает быть человеком; души избранных при воспарении в Небеса оставляют внизу свою человеческую суть» [Элиаде 1999: 51]: *«Солнце свѣтитъся на небесѣ, Игорь князь въ Русской земли»* [Слово о полку Игореве 1955: 30] – *«Солнце светит на небе, Игорь князь в русской земле лежит»* [там же: 45]. Но, несмотря на это, и на земле были места не только грешные, но и святые. В сознании людей средневековья земной и небесный миры постоянно смешивались. Д. С. Лихачев считает, что это происходило потому, что в раннем средневековом сознании еще не отжили языческие традиции, но уже распространялись христианские представления [Лихачев 1955]. Славянская литература того времени – подтверждение этому. Например, в «Слове о полку Игореве» мы находим имена таких языческих богов, как

*Велес (бог Земли, «скотий бог»), Стрибог, Дажьбог (боги Солнца, небесного огня).* Интересно отметить, что если имя Велеса в славянской мифологической традиции связывалось с нижним миром и с его обитателями (зооморфными представителями), то в «Слове» Велес представляется богом земного мира и отождествляется с человеком, певцом-поэтом – Бояном, которого автор называет Велесовым внуком: «чили въсѣти было, вѣщий Бояне, Велесовъ внуче <...> пути было нѣснь Игореву, Велесовъ внуку...» [Слово о полку Игореве 1955: 20] – «Или так бы воспеть, веший Боян, велесов внук <...> так бы петь песнь про Игоря Велесову внуку...» [там же: 35–36]. Имена небесных богов Стрибога и Дажьбога в песне отождествляются, как и раньше, со стихиями природы – с ветром и дождем: «Се вѣтри Стрибожи внуци, вѣють съ моря стрѣлами на храбрые плѣки Игоревы <...> Въстала обида въ силахъ Дажьбожа внука, вступила дѣвою на землю Трояню, въсплескала лебедиными крылы на синѣмъ море...» [там же: 22–23] – «Вот ветры, Стрибожьи внуки, веют с моря стрелами на храбрые полки Игоревы <...> Встала обида в силах Дажьбожьего внука, вступила девой на землю Троянову, всплескала лебедиными крыльями на синем море...» [там же: 38–39].

Образ священного дерева все еще остается основным символом мировой опоры и продолжает делить вселенную на три сферы. Очень хорошо данное деление наблюдается в «Слове»: «Боянѣ бо вѣщій, аще кому хотяше нѣснь творити, то растѣкашеться мыслию по древу, сѣрымъ вѣлкомъ по земли, шизымъ орломъ подѣ облакы» [там же: 19] – «Ведь Боян веший, если кому хотел песнь сложить, то носился мыслию по древу, серым волком по земле, сизым орлом под облаками» [там же: 35]. Из следующих примеров становится ясно, что верхний мир, согласно традиционной мифологической традиции, являлся обиталищем птиц (в данном случае, это орел или сокол): «...скача, славю, по мыслену древу, летая умомъ под облакы <...> Дивъ кличетъ врѣху древа: велитъ послушати земли незнаемѣ...» [там же: 20–21] – «...скача, соловей, по мысленному древу, летая умом под облаками <...> Див кличет на вершине дерева; велит послушать земли незной...» [там же: 35–36]; нижний мир населяли нечисти и чудовища (в нашем примере – это волк): «...сѣрымъ вѣлкомъ по земли...» [там же: 19] – «серым волком по земле» [там же: 35]; средний мир предназначался для людей (представителем земного мира является певец Боян).

В «Слове» мы находим частое упоминание о дереве как символе жизни и судьбы. Оно отождествляется с человеком и наделяется человеческими качествами: «ничить трава жалоцями, а древо съ тугою къ земли преклонилось» [там же: 23] – «Никнет трава жалостно, а древо с печалью к земле приклонилось» [там же : 39]. К символу дерева как мировой опоре, как центру вселенной близок символ горы. В поэме на горе находится княжеский престол: «Высоко сѣдиши на своемъ златокованнѣмъ столѣ, подперъ горы угорскыи своими желѣзными плѣки...» [там же : 26] –



*«Высоко сидишь ты на своем золотокованом столе, подперев горы венгерские своими железными полками...»* [там же: 42].

Дьявол в качестве представителя нижнего мира так же, как и бог, имеет огромное значение в средние века. В средние века дьявол имел разнообразные имена и обозначения: он – «злодей», «враг», «змей», иногда его называют «обезьяной бога» [Геннинг 1930] – подражателем Христа. Дьявол в описываемый период все более становился вездесущим – он был как бог, но только в своем мире. Он получил способность принимать любой облик: если сначала он был сотворен, как злой ангел, из воздуха и огня, то позже стал обличаться в такую грубую материю, как человеческая плоть. Таким образом, замечает М. Геннинг, с конца XI века дьявол стал материализовываться и очеловечиваться.

XIII–XVI вв. характеризуются М. М. Бахтиным, как уже отмечалось в предыдущем параграфе, периодом «карнавальной жизни, народно-праздничного веселья и гротескного реализма». М. Геннинг данный период описывает как период, «полный противоречий и гримас». Вера в дьявола достигает своего апогея. Происходит переосмысление связи человека с богом, с одной стороны, и с дьяволом – с другой. В этот период впервые дьявол стал осознаваться по-настоящему земным.

Отражением такого мировосприятия, на наш взгляд, является литературное произведение, которое наилучшим образом иллюстрирует человеческое сознание той эпохи. В данном случае мы говорим о романе Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» (кн. 1–4, 1533–52, 5 – опубликована в 1564), анализу которого была посвящена работа М. М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса».

М. М. Бахтин рассматривает данное литературное произведение с точки зрения оппозиции «верх-низ» и говорит, что центр всех интересов в романе перемещается в глубину земли, вниз, поскольку именно там находятся те истинные богатства, которые превосходят все, что есть и в небе, и на поверхности земли: «Подлинное богатство и изобилие – не вверху, а только внизу» [Бахтин 1990: 409]. Направление вниз присуще и всем формам народно-праздничного веселья и гротескного реализма, которыми и проникнут роман: «Все сбрасывается вниз, переворачивается с ног на голову, верх переносится на место низа, зад на место переда, как в прямом пространственном, так и в метафорическом смысле» [там же].

С низом в романе связано блаженство, которое наступает благодаря движению вниз. Преисподняя наполняется королями, папами, церковными и государственными деятелями, не только мертвыми, но еще и живыми. Для Рабле она имеет мирозерцательный смысл и не несет той негативной оценки, которая была характерна для мифопоэтической модели мира. Образ преисподней носит ярко выраженный народно-праздничный характер, и в ее изображении М. М. Бахтин выделяет два момента: пиршественные образы и последовательный карнавальныи характер. В эпизоде с вос-

крещением Эпистемона герой смог окончательно излечиться «*только благодаря хорошей выпивке*» – «*sinon à force de boire*» и потому, что «*хорошо покушал в аду*» [там же: 189] – «*faict grand chere en enfer*» [там же]. Все здесь – наоборот верхнему миру. «Все высшие развенчаны, все низшие увенчаны» [Бахтин 1990: 425]: все, кто занимал господствующее положение в «миру», здесь с трудом зарабатывали на жизнь.

Если христианская преисподняя, как мы уже отмечали, обесценивала землю, уводила с нее, то карнавальная преисподняя Рабле утверждала землю и низ земли как плодоносное лоно, где смерть встречается с рождением, где из смерти старого рождается новая жизнь. Низ в романе – это реальное будущее человечества; материально-телесный низ продуктивен, так как именно там находятся детородные органы; низ рождает и обеспечивает бессмертие человечества. Поэтому смерть у Рабле – «амбивалентный образ» [Бахтин 1990], она может быть веселой, лишенной всякого трагического оттенка и пересекаться с едой, питьем, весельем. Эту обратную сторону рождения мы находим в описании переживаний Гаргантюа, когда у него одновременно умерла жена и родился сын. Вследствие этого герой попадает в весьма затруднительное положение: «*...qui troubloit son entendement estoit, assavoir mon s'il devoit pleurer pour le deuil de sa femme, ou rire pour la ioye de son fils*» [там же] – «*Должен ли он плакать от горя по жене или же смеяться от радости при виде сына*» [там же: 117]. В данном эпизоде сталкиваются смерть и рождение, и жизнь Гаргантюа встречает веселым пиром, празднуя реальное торжество победившего смерть рождения.

В романе развивается мысль о земном бессмертии, что далеко не соответствовало официальным церковным воззрениям. Здесь не оспаривается бессмертие души, но связывается оно с телом, земной жизнью. Вертикальная ось движения души сменяется земным горизонтальным пространством, в котором душа переходит из одного обиталища в другое, от старого тела к молодому.

Исследуя оценочное отношение к категории пространства в разные этапы человеческого развития, мы пришли к выводу, что каждой модели мира соответствует свое пространство. Так, для мифопоэтической модели так же, как и для модели Нового времени, наиболее предпочтительным оказалось горизонтально ориентированное пространство с центральной бинарной оппозицией *свое – чужое*, уровни которого были связаны вертикальной осью. Эта ось и позволяла делить мир по горизонтали на две противоположности. Горизонтальная проекция, в свою очередь, позволила вертикальному пространству противопоставить *верх* и *низ*. В Средние века с развитием христианства особую роль играло движение по вертикали, что объяснялось религиозно-нравственным сознанием человека. В данной эпохе можно выделить две основные концепции: первая основывается на движении, направленном вверх, вторая – на движении вниз. Это объясняется

сменой идеалов, которая происходит в период с XIII – XIV вв. по XVI в. Изменения, затронувшие общественное и индивидуальное сознание, не могли не отразиться на языковой картине мира. Наш анализ литературных источников, относящихся к разным историческим периодам, показал, как восприятие категории пространства человеческим сознанием отражается в языке.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи [Текст] / М. М. Бахтин // Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья; сост. С. Бочаров, В. Кожин. – М. : Художественная литература, 1990. – С. 291 – 353.
2. Геннинг, Макс. Дьявол, его миф в христианской религии [Текст] / М. Геннинг ; Рязань : Гостипография, 1930. – 65 с.
3. Криничная, Н. А. Русская мифология: мир образов фольклора [Текст] / Н. А. Криничная. – М. : Академический проект : Гаудеамус, 2004. – 1008 с.
4. Махов, А. Е. Категории и образы средневековой христианской демонологии : опыт словаря [Текст] / А. Е. Махов. – М. : Intrada, 2006. – 416 с.
5. Мелетинский, Е. М. Избранные статьи. Воспоминания [Текст] / Е. М. Мелетинский – М. : Рос. гос. гум. ун-т, 1998. – 543с.
6. Свифт, Дж. Путешествия Лемюэля Гулливера [Текст] / Дж. Свифт ; пер. с англ. Б.М. Энгельгардта. – М. : Правда, 1978. – 304 с.
7. Слово о полку Игореве [Текст] ; вст. ст. Д. С. Лихачева. – М. : Государственно издательство художественной литературы, 1955. – 83 с.
8. Стеблин-Каменский, М. И. Миф [Текст] / М. И. Стеблин-Каменский. – Ленинград : Наука, 1976. – 104 с.
9. Рабле, Ф. Гаргантюа и пантагрюэль [Текст] /Ф. Рабле ; перевод с фр. В. Пяста. Ил. Г. Доре. Оформл. С. Ковалева. – Пермь : Пермская книга, 1993. – 536 с.
10. Юдин, А. В. Русская народная духовная культура [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Юдин. – М. : Высш. шк., 1999. – 331 с.
11. Rabelais, Fr. Gargantua [электронный ресурс] / Fr. Rabelais – режим доступа: <http://rabelais/rab>.
12. Swift, J. Gulliver's travels [Text] / J. Swift. – М. : Higher School Publishing House, 1973. – 331 с.

**Н. В. Бубнова**  
Военная академия В ПВО ВС РФ (г. Смоленск)

**СОДЕРЖАНИЕ АССОЦИАТИВНО-КУЛЬТУРНОГО ФОНА  
ТОПОНИМОВ *РОССИЯ* И *СМОЛЕНЩИНА*  
В ВОСПРИЯТИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ИЗ БЛИЖНЕГО  
ЗАРУБЕЖЬЯ**

Один из основоположников отечественной социалингвистики В. Д. Бондалетов отмечал: «Назначение языка – служить обществу, он выполняет такие нужные обществу функции, как коммуникативная (быть средством общения людей), конструктивная (служить средством формирования мыслей), экспрессивная (быть средством материального выражения мыслей), аккумулятивная (служить средством накопления и хранения социального опыта и знания)» [Бондалетов 1982: 38]. *Аккумулятивная функция языка* заключается в том, что, являясь важнейшим средством объективации культуры, он активно участвует на всех этапах духовного освоения действительности, а именно: при производстве и хранении духовных ценностей, при их распространении и, наконец, при восприятии, т.е. потреблении языковой личностью. Язык выступает в качестве не только одного из основных инструментов познания, но и как средство социализации личности.

Направление в методике обучения русскому языку как иностранному, базирующееся на понимании функции языка как активного инструмента социализации вторичной языковой личности и формирования у неё знаний о новой культуре, получило название *лингвострановедения*. По мнению основоположников данного направления Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. <...> Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке» [Верещагин, Костомаров 1990: 30].

Ярким примером таких «предметов и явлений» являются *имена собственные* в силу их высокой степени лингвокультурологической ценности. По замечанию В.Д. Бондалетова, «овладеть ономастикой того или иного языка (народа) – значит не только усвоить употребительные в нём собственные имена, но и одновременно воспринять сопровождающие их страноведческие ассоциации, т.е. овладеть закреплённым в них национально – культурным богатством» [Бондалетов 1985: 94].

В Военной академии В ПВО ВС РФ города Смоленска на специальном факультете обучаются представители стран ближнего и дальнего зарубежья. Как правило, обучающиеся из стран дальнего зарубежья начинают изучать русский язык «с нуля», и необходимость формирования их лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка не вызывает сомнения. Что касается представителей стран ближнего зарубежья, то стереотипно считается, что они в различной степени владеют русским языком и имеют представление о культуре нашей страны. На самом же деле уровень владения русским языком обучающимися из стран ближнего зарубежья каждый год снижается. Ярким примером этого являются результаты стартового тестирования по русскому языку 2012 – 2013 учебного года, когда оценку «удовлетворительно» получил один из восьми курсантов из Таджикистана. Что же тогда можно говорить о составе страноведческих знаний о России у данной категории обучающихся?

Для ответа на этот вопрос нами был проведён ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 68 респондентов: 27 курсантов из Республики Беларусь, 22 представителя Республики Казахстан и 19 обучающихся из Республики Таджикистан. Испытуемым было предложено в течение одной минуты (на каждый стимул) записать имена собственные, с которыми у них ассоциируются топонимы *Россия* и *Смоленщина*. Выбор в качестве стимулов именно этих двух онимов обусловлен тем, что знания об абстрактной, «далёкой» России у инофонов формируются преимущественно посредством знаний о конкретном, «близком» регионе, в который они «включены». Целью эксперимента было выявление особенностей содержания ассоциативно-культурного фона (АКФ) данных топонимов в восприятии респондентами. Под АКФ мы понимаем всю сопутствующую информацию, не входящую в непосредственное содержание онима, при этом «компонент культурный указывает на то, что фоновые знания, сопровождающие имя собственное, носят, прежде всего, культурологический характер (культура в данном случае понимается максимально широко). Компонент ассоциативный называет основной путь формирования, расширения и затем выявления фоновых знаний» [Максимчук 2002: 166].

В результате эксперимента было получено 67 онимов-реакций (351 употребление), характеризующих АКФ топонима *Смоленщина*, и 113 онимов-реакций (346 употреблений), характеризующих АКФ топонима *Россия*. Как видим, количество употреблений практически равное, а количество разнообразных реакций на стимул *Россия* почти в 2 раза больше, чем на стимул *Смоленщина*, т. е. реакции на последний стимул стереотипнее.

Тематически онимы-реакции, формирующие АКФ топонима *Смоленщина*, составили следующие группы (расположены по убыванию количества составляющих их онимов; в скобках для каждой группы указано количество онимов / употреблений; для онимов – количество употреблений):

1. Магазины (8/15): «Байкал» (4); «Евросеть» (2); «Линия», «Магнит», «Спортландия» (по 2); Колхозный рынок, «Спортмастер», «Фортуна» (по 1).

2. Памятники (7/47): Крепостная стена (35); Олень в парке (5); памятник «Благодарная Россия героям 1812 года» (3); башня «Орёл», Громова башня, памятник М.И. Кутузову, памятник Фёдору Коняхину (по 1).

3. Дома культуры, клубы (6/30): «Девятый вал» (10), Дом офицеров / «Губернский» (10), «Z» (4), «Олимп» (3), «Адреналин» (2), «Gold» (1).

4. Общественные учреждения (6/13): Железнодорожный вокзал (4); Библиотека имени А.Т. Твардовского (3); Госпиталь, Ледовый дворец (по 2); Бриллиантовый завод, Филармония (по 1).

5. Деятели культуры, искусства (5/24): А.Т. Твардовский (10); М.И. Глинка (6); Ф. Конь, Ю.В. Никулин (по 3); Noize MC (2).

6. Сауны (5/8): «Ниагара» (3); «Аврора» (2); «Амазонка», «Берёзка», «Волна» (по 1).

7. Парки, скверы (4/29): «Лопатинский сад» (22), Реадовский парк (4), Сквер памяти героев (2), Аллея городов-героев (1).

8. Площади (3/62): Колхозная площадь (32), площадь Победы (24), площадь Ленина (6).

9. Учебные заведения (3/28): ВА В ПВО ВС РФ (24), Медакадемия (3), СмолГУ (1).

10. Музеи (3/8): Музей «Смоленщина в годы Великой Отечественной войны» (5), Музей русской водки (2), Музей имени адмирала Нахимова (1).

11. Кинотеатры (3/7): «Современник» (3); «Октябрь», «Россия» (по 2).

12. Улицы (3/4): ул. Лавочкина (2); ул. Б.Советская, ул. Котовского (по 1).

13. Военачальники (2/6): М.И. Кутузов, П.С. Нахимов (по 3).

14. «Звёзды» шоу-бизнеса (2/2): В. Брежнева, Л. Беркова (по 1).

Не составили групп онимы-реакции следующей тематической прикреплённости: *Успенский собор* (32); космонавт *Ю.А. Гагарин* (24); река *Днепр* (5); учёный-путешественник *Н.М. Пржевальский* (4); «возраст» Смоленска *1250 лет*, кафе «*Русский двор*», *Святой Меркурий Смоленский* (по 1).

В результате анализа данной части эксперимента нами были получены следующие наблюдения:

1. Наличие группы ««Звёзды» шоу-бизнеса» включает имена собственные, не имеющие никакого отношения к Смоленщине и называющие далеко не лучших представителей современной массовой культуры. Помимо того, что такие результаты являются показателем отсутствия дифференциации в восприятии некоторыми респондентами общенациональных (о России) и региональных (о Смоленщине) фоновых знаний, они застав-

ляют задуматься о том, что антиобразцы культуры (хотя можно ли это назвать культурой?!) формируют представление о России у иностранцев.

2. Состав группы «Деятели культуры, искусства» в целом однороден и включает имена, «проверенные временем», однако наряду с ними представлено имя современного хип-хоп исполнителя *Noize MC*, родившегося в Смоленской области. Такие результаты вновь свидетельствуют о влиянии массовой культуры на формирование личности молодёжи, в том числе иностранной.

3. Две ассоциации являются ошибочными: при определении «возраста» Смоленска испытуемые назвали *1250 лет* – на самом же деле в 2013 году Смоленску исполнится *1150 лет*; кроме того, респонденты назвали *памятник Фёдору Коняхину* – в реальности *памятник Фёдору Коню* установлен в центре Смоленска в мае 1991 года у Громовой башни Крепостной стены, строительством которой руководил знаменитый зодчий XVI – начала XVII века. Такие результаты являются показателем стихийности формирования фоновых знаний респондентов-инофонов по принципу «где-то что-то слышал».

4. Два онима в употреблении респондентами имеют особые экспрессивно-стилистические характеристики, видоизменяющие их структуру от двухкомпонентности к однокомпонентности: «*Девятый вал*» – «*Девятка*», *Колхозная площадь* – *Колхозка*. Именно так (кратко) смоляне называют эти объекты, а реакции иностранцев позволяют говорить о влиянии «включённости» в естественную языковую среду на формирование языковой личности инофонов.

5. Наричательные имена в структуре составных хремотонимов варьируются в сознании респондентов: *площадь Победы* пятью респондентами названа *парком Победы*, что является показателем недостаточной лингвокультурологической и языковой подготовки.

Онимы-реакции, формирующие АКФ топонима *Россия*, тематически составили следующие группы (принцип расположения тот же):

1. Города (20/76): Москва (25); Санкт-Петербург (18); Смоленск (8); Сочи (5); Анапа (3); Краснодар, Челябинск (по 2); Владивосток, Курск, Магадан, Новосибирск, Омск, Орёл, Оренбург, Пенза, Рязань, Самара, Саратов, Сталинград, Тагил (по 1) .

2. Политики (12/44): В.В. Путин (9); И.В. Сталин (7); В.И. Ленин, Пётр I (по 5); М.С. Горбачёв, Ю.В. Лужков, Д.А. Медведев (по 4); И. Грозный (2); Р. Абрамович, Б.Н. Ельцин, В.В. Жириновский, С.К. Шойгу (по 1).

3. Литераторы (11/44): А.С. Пушкин (21); М.Ю. Лермонтов (7); Л.Н. Толстой (5); М.В. Ломоносов (3); Н.В. Гоголь (2); М.А. Булгаков, Ф.М. Достоевский, С.А. Есенин, М.В. Исаковский, Н.А. Некрасов, А.Т. Твардовский (по 1).

4. Объекты Москвы (10/86): Красная площадь (38); Кремль (32); Белорусский вокзал, Мавзолей (по 4); МГУ, Останкинская башня (по 2); Во-

робьёвы горы, цирк Никулина, проспект Мира, Центральная мечеть города Москвы (по 1).

5. Гидрообъекты (10/26): Волга (7); Байкал (5); Чёрное море (4); Балтийское море, Енисей, Нева (по 2); Днепр, Дон, Лена, Ледовитый океан (по 1).

6. Футбольные клубы (10/12): «Спартак», «ЦСКА» (по 2); «Алания», «Анжи», «Волга», «Днепр», «Зенит», «Рубин», «Терек», «Шинник» (по 1).

7. Военачальники (6/12): А.В. Суворов (4); А.М. Василевский (3); М.И. Кутузов (2); Ермак, Г.К. Жуков, А. Невский (по 1).

8. Регионы России (6/9): Урал (3); Сибирь (2); Дальний Восток, Кавказ, Камчатка, Чукотка (по 1).

9. Командование академии и факультета (5/5): А.Н. Артамонов, И.И. Гришин, А.Н. Давыдов, А.Д. Иноземцев, А.Т. Павлов (по 1).

10. Произведения литературы (4/7): «Война и мир», «Герой нашего времени», «Мёртвые души» (по 2); «Преступление и наказание» (1).

11. Объекты Санкт-Петербурга (4/6): Белые ночи в Петербурге, Эрмитаж (по 2); Невский проспект, Разводные мосты (по 1).

12. Музыканты (4/4): Баста, Гуф, А.Б. Пугачёва, Тимати (по 1).

13. Аэропорты (2/4): «Домодедово», «Шереметьево» (по 2).

14. События (2/2): Бородинская битва, Курская битва (по 1).

15. ТВ-программы (2/2): «Comedy club», «Наша Russia» (по 1).

Не составили групп онимы-реакции следующей тематической прикреплённости: автомат *АК-47*, СССР (по 2); броненосец «*Потёмкин*», фильм «*Грозные ворота*», спортсмен *Ф. Емельяненко* (по 1).

В результате анализа данной части эксперимента нами были получены следующие наблюдения:

1. Показателем отсутствия дифференциации в восприятии некоторыми респондентами общенациональных и региональных фоновых знаний, а также «узости восприятия» в целом являются реакции, формирующие группу «Командование академии и факультета», которая содержит имена офицеров, непосредственно работающих с курсантами.

2. Состав группы «Музыканты» вновь сформирован именами представителей современной массовой культуры, а имена русских классиков забыты.

3. Одна ассоциация является ошибочной: *Л.Н. Толстов*.

В целом в результате анализа данных эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. «Символом» Смоленска в восприятии иностранцами является *Крепостная стена* – самая частотная реакция. Такие результаты интересно сопоставить с полученными нами результатами проведения масштабного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 1650 респондентов-смолян: оним *Крепостная стена* также входит в число трёх (наряду с онимами *Днепр* и *Успенский собор*) наиболее частотных названных смолянами реакций на стимул *Смоленщина* [см. подробнее Бубнова 2011].



Символами России в восприятии инофонами продолжают оставаться *Красная площадь* и *Кремль* – самые частотные реакции.

2. В содержательном отношении все полученные онимы-реакции можно разделить на две группы: *онимы-носители духовной культуры*, заключающие в себе историко-культурную информацию о жизни России и Смоленского края, и *онимы-носители материальной культуры*, непосредственно окружающие языковую личность, попавшую в смоленский региональный и российский общенациональный социумы, и на первых этапах адаптации выступающие в качестве повседневных ориентиров в данных социумах. Примечательно, что онимы, принадлежащие материальной культуре, формируют самые распространённые тематические группы в составе АКФ топонима *Смоленщина*: «Магазины», «Памятники» (т. к. зачастую иностранцы воспринимают именно «план выражения» и абсолютно не знают «плана содержания»), «Дома культуры, клубы», «Общественные учреждения». Что касается АКФ топонима *Россия*, то здесь также в целом самыми распространёнными являются группы онимов, относящиеся скорее к материальной культуре: «Города» (при этом примечательно, что третьим по распространённости является топоним Смоленск после Москвы и Санкт-Петербурга соответственно), «Политики», «Объекты Москвы». Такие результаты свидетельствуют о влиянии «включённости» инофонов в региональный смоленский и общенациональный российский социумы на формирование фоновых знаний и преобладании нецеленаправленного языкового воздействия. Между тем, знания, формируемые у обучающихся, должны быть чётко структурированы в соответствии с этапом обучения. Необходимо больше внимания уделять формированию знаний историко-культурного типа, от которых во многом зависит успех адаптации курсантов и «включение» их в региональный и общенациональный социумы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондалетов, В.Д. Социальная лингвистика [Текст] / В.Д. Бондалетов. – Рязань: РПИ, 1982. – 86 с.
2. Бондалетов, В.Д. Семантическая специфика антропонимов и её отражение в лингвострановедческом словаре «Русские имена» [Текст] / В.Д. Бондалетов // Семантическая специфика национальных языковых систем. – Воронеж: ВГУ, 1985. – С. 94–99.
3. Бубнова, Н.В. Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян. Дисс. ... канд. филол. наук [Текст] / Н.В. Бубнова. – Смоленск, 2011. – 285 с.
4. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
5. Максимчук, Н.А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении. В 2-х ч. [Текст] / Н.А. Максимчук. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2002. Часть 1. – 204 с.

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В настоящей статье дискурсивному анализу (о методологии см. Йоргенсен 2008, Современные теории дискурса 2006) подвергаются типичные особенности экономического дискурса. Материалом являются научные и публицистические тексты об экономическом кризисе, охватившем мир в 2008 году.

Когда речь заходит о деньгах, в дискурсе особенно часты **иносказания и эвфемия**: так, слова *resources, funds, finances* употребляются привычно *вместо money*.

Иной пример частотного эвфемизма, камуфлирующего нелицеприятную действительность: *подтасовка отчетности* вызывает названия типа *creative book-keeping, черная бухгалтерия*

*Devaluation* привычно заменяется на *exchange rate adjustment*.

Ставшие последние годы традиционными сообщения о кризисе изобилуют эвфемизмами типа *рост без развития, нулевые темпы роста, коррекция вниз = кризис, либерализация цен = их повышение, проблемы с ликвидностью = нехватка денег, высвобождение кадров = оптимизация занятости, социальное пособие = пособие по безработице*.

А как загадочны и необычны транслитерированные в русском языке экзотические термины: *флуктуация, аддикция, рецессия...*

Посмотрим на метафорику бирж: *Рынок в неважной форме, прева-лирует медвежье настроение, рынок не бьет рекорды...*

Говоря о **метафорике экономического дискурса** в целом, не надо забывать, что этот дискурс изобилует банальными, стертыми метафоризациями, метафорическими рефлексамии – свидетельствами метафорического переноса в словообразовании:

*Cut the interest rates, the prices soared, tightening credit, put downward pressure on consumer spending, a key economic engine, outstanding debts, a period of global growth, the debt grew, speculative bubbles, to lower the underwriting standards, to increase their loan volume and total profit, to issue bonds to hold to maturity, financial leverage, mortgages began to default, to hedge risks, stock indices entered a bear market, a bailout plan, credit crunch, to have a history of loan delinquency, predatory lending practices, a cash flow waterfall, easy money, loose credit.*

Инвентаризация **банальных метафор** – не наша задача. Затусованные метафоризации не несут ничего нового, не воспринимаются говорящим и слушающим. Это автоматизации. Однако отметим, что в традиции Американской теории метафоры существует множество публикаций, опи-

сывающих конечное число моделей таких метафоризаций – например, роста, животного мира, болезни, дороги и т.д.

**Терминология** кризиса нова: слов *subprime, bailout, credit crunch* в привычном для нас значении нет в словарях даже девяностых годов двадцатого века. Это – свидетельство развития язык и менталитета, так как за каждым этим словами находятся концепты.

Иные термины существуют давно, но не понятны без предварительной семантизации: *first lien mortgage, markdowns, margin calls, underwriting standards, non-recourse loans, adjustable rate mortgages, mortgage-backed securities*.

*Lenders had begun foreclosure procedures.*

Так словосочетание *subprime mortgage crisis* требует семантизации слова *subprime*, в современном своем значении известного с 1993 года и ставшего словом года 1998 года:

**Subprime lending** is the practice of lending, mainly in the form of mortgages for the purchase of residences, to borrowers who do not meet the usual criteria for borrowing at the lowest prevailing market interest rate.

**Credit default swaps** are insurance contracts used to protect debt holders, in particular MBS investors, from the risk of default. (Здесь, кроме всего прочего, пояснения требует и *MBS= mortgage backed securities*). *Like all swaps and other financial derivatives, CDS may either be used to hedge risks (specifically, to insure creditors against default) or to profit from speculation.*

Причина кризиса проста, сколько не укрывай ее за эвфемизмами: *Mortgages were issued to households with low incomes and assets and with troubled credit histories. Lenders have offered increasingly risky loan borrowers.*

Посмотрим на **эвфемизмы**, свойственные дискурсу о кризисе: *housing bubble, higher risk lending practices, liquidity risk, mortgage default, lending to uncreditworthy borrowers, capital flows, opaque financial products.*

Все риски игры на бирже укрыты за эвфемизмами:

*To assume difficult mortgages in the belief they would be able to quickly refinance at more favorable terms.*

*The risks to the broader economy created by the housing market downturn*

*The federal government bailout of thrifts during the savings and loan crisis of the late 1980s may have encouraged other lenders to make risky loans, and thus given rise to moral hazard.*

Укрыты за эвфемизмами и последствия неразумной погони за доходными финансовыми операциями по вложению в сомнительные ценные бумаги:

*To minimize collateral damage to the economy.*

Плюс вторая причина – создание таких финансовых инструментов, как деривативы. Этот феномен нуждается в семантизации.

*A variety of financial innovations have gradually made it possible for lenders to sell the right to receive the payments on the mortgages they issue, through a process called securitization. The resulting securities are called mortgage backed securities and collateralised debt obligations.*

Отсюда понятен становится и результат, сколько не скрывай его за метафоризированными эвфемизмами:

*Borrowing at a lower interest rate and investing the proceeds at a higher interest rate is a form of financial leverage. The prices began to decline and mortgages began to default*

Многочисленные **аббревиации** не вносят ясности в воспринимаемый текст:

*MBS, ARM, CDO, CDS= credit default swaps.*

Естественным для отправителя, но затрудняющим рецепцию текста для читателя является факт наличия в текстах об экономическом кризисе различного рода **цивилизационных реалий** фигурантов экономического кризиса, требующих экстраязыковых знаний:

*Emergency Economic Stabilisation Act of 2008, MBSs, CDOs, the State foreclosure Prevention Working Group, Bank of America, Fannie Mae, Freddie mac, Northern Rock, Bear Sterns, J. P. Morgan Chase, Merrill Lynch, HBOS, Lehman Brothers, AIG, federal Reserve, USA Office of Thrift Supervision, Citigroup, TARP funds, Federal Home Loan Banks.*

Порой требуется **понимание самих концептов** типа *government sponsored enterprises (GSE)*.

Приведем пример знаков, требующих экстралингвистического знания:

*In November 2008 the Fed announced the \$200 billion **Term Asset – Backed Securities Loan Facility (TALF)**. This program supported the issuance of asset-backed securities (ASB), collateralised by loans, related to autos, credit cards, education, and small businesses.*

Постоянны явные и коннотированные оценки в тексте: *predatory lending practices, exorbitant fees.*

Усложняют процесс понимания текстов о кризисе термины. Так, например, частотен термин *securitization*, означающий сомнительный с традиционной точки зрения действие в отношении ценных бумаг:

*Securitization meant that issuers could repeatedly lend a given sum, greatly increasing their free income*

В экономическом дискурсе терминологизированы и слова типа *liquidity, solvency, credit crunch.*

Усложняют понимания **наименования эпонимические, метафорические, аббревиации.**

*The Ponzi borrower – who relies on the appreciation of the value of his assets to refinance or pay off his debt, while being unable to repay the original loan.*

*Credit default swaps are insurance contracts used to protect debtholders, in particular MBS investors, from the risk of default.*

*Liberal economist Robert Kutner has suggested that the repeal of the Glass-Steagall Act by the Gramm-Leach-Bliley Act may have contributed to the subprime meltdown, but this is controversial.*

Итак, метафоры, **эвфемизмы и перифразы, неясные и сложные термины, аббревиатуры и неологизмы, работающие не неясность** – конституенты дискурса экономического кризиса.

Еще одним конструктом общественно-политического дискурса является **оценочная лексика и семантика оценки**:

*More favorable mortgage terms (i.e. refinancing, loan modification or loss mitigation).*

С оценочностью связана и эвфемия:

*Corporations, trade groups, and consumer advocates have begun to cite data on the numbers and types of borrowers assisted by **loan modification programs**. Consumer groups claimed these modifications affected less than 1% of the 3 million ARM subprime mortgages outstanding as of the third quarter.*

Множатся работы, утверждающие и демонстрирующие, что язык накладывает определенную структуру на реальность, задает способ видения объекта. В экономической теории мелиоративная оценка присуща изначально нейтральным терминам (типа *равновесие, совершенная конкуренция*). Слышим «естественный уровень инфляции» – и сразу сказывается семантика слова «естественный». И вот уже такой уровень понимается как «неизбежный, желательный, оптимальный прирост».

Многие оперативные термины представляют из себя убеждающие метафоры, а не строгие понятия. Широко распространены классические экономические метафоры «невидимая рука», «ночной сторож», психология *laissez-faire* (тут в семантике термина участвует и компонент «офранцуживания»: согласимся: это понимается не так, как буквальный перевод «делайте, что хотите»).

Существуют и мировоззренческие метафоры – *свободный рынок, открытый рынок, открытое общество*. В утверждении «переходный период» кроется признание ситуации приемлемой в силу временного характера.

Перечислим расхожие метафоры общественно-политического дискурса об экономическом кризисе последнего месяца: *economy is in bad shape; to set politics aside; to beef up the state of the intelligence; tax cut; American voters have spoken clearly; a weight has been lifted from my shoulders; a huge burden of expectations; amid a sea of supporters; running neck in neck; the clock is already ticking; to bury the hatchet; swing state; redesign the future; a new capitalism should be built out of today's ruins; the shares are sliding; no-casino capitalism; chasing profits; slide into recession; removal of the trade barriers*. Потенциал затертой метафоризации был показан нами в во-

енном переводе, в экономическом и общественно-политическом переводе, в историческом дискурсе. В экономическом дискурсе постоянно встречаются затертые метафоры: *naked short selling, credit default swaps, credit crunch, bailout, asset price bubble*. Оценим стандартность образности: *The markets liked the medicine shares have jumped. Рынки подскочили*.

Еще раз отметим, что отдельного обсуждения в связи со своей функциональной ролью заслуживает такое явление, как **эвфемия**: *executive remuneration = bonuses = overcompensation; low income food; risky spending; toxic assets = troubled assets; loose fiscal policy; financial malaise*... Ситуативной может быть **отрицательная коннотация эвфемизма**: *mortgage-related assets*. **Феномен скрытой и явной оценочности** требует внимательного изучения в связи с социальной значимостью и в дидактике, и в риторике, и в юрислингвистике. Явление эвфемии и феномен стереотипии (штамп, клише) также, наряду с затертой метафоризацией, являются текстовыми маркерами автоматизации (Бушев 2010). Затертости смысла такого дискурса (сознательной или подсознательной) способствует и неясная семантика ряда рекуррентных коллокаций: *failed countries, humanitarian catastrophe*...

С семантическими играми связан **язык политической корректности**, проявляющейся прежде всего в феномене эвфемии – *рецессия, постепенный рост цен и зарплаты = инфляция, затишье на рынке отсутствие активности, бюджет увеличивается вам это будет дороже, малопривилегированные люди = люди, попавшие в сложные жизненные обстоятельства = нуждающиеся = люди, лишенные жизненных благ*.

Лишь понимание функциональной роли всех этих знаков позволяет нам подняться от первого уровня понимания экономического дискурса (простой семантизации его конституентов) до когнитивно-распредмечивающего понимания и аналитико-прогностической работы.

Согласимся, что эффективное понимание этого текста выходит далеко за рамки собственно лингвистической трактовки и семантизации его знаков. Мы выходим к проблематике предпереводческого анализа и стандартного и актуализированного в дискурсе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушев А. Б. Русская языковая личность профессионального переводчика. Дисс.... д-ра филол. наук. Москва, 2010.
2. Йорггенсен М. В. Дискурс-анализ. Пер. и науч. ред. А. А. Киселевой. Харьков: Гуманитарный центр, 2008 – 350 с.
3. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»)– Екатеринбург:Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006, – 177 с.

## ТЕРМИН КАК ОПЕРАТОР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Одной из главных составляющих межкультурной коммуникации в практическом плане можно назвать конечную цель этого процесса, что, в свою очередь, во многом определяется типом коммуникативного взаимодействия и вербально-семиотической спецификой самой межкультурной коммуникации. При обучении иностранному языку и/или русскому языку как иностранному (неродному) релевантна профессионально ориентированная коммуникативная стратегия, что подразумевает использование в широком плане в качестве коммуникативно-семиотических операторов разноуровневых единиц языка как общелитературного, так и терминологического ярусов национального языка. С таким подходом связана и проблема культурологической презентации иностранного языка, так как феномен Культуры объективируется не только общелитературным национальным пространством, но и в значительной степени – терминологическим, что обусловлено особенностью термина и как понятийно-семиотического оператора когнитивно-концептуальных процессов, и как знака Культуры. Во многом это определяется тем, что при когнитивном подходе к языку науки термин как **интернациональный** знак выступает в качестве семиотического производного концептуализации и категоризации мира человеческим сознанием и мышлением, при этом его понятийно-логическое содержание представляет собой определённую структуру знания, **терминоконцепт**, опирающийся на гносеологические денотаты. При преподавании иностранных языков, при осуществлении различных процессов межкультурного взаимодействия в разнообразных профессиональных областях следует иметь в виду, что термин выступает вербализованным результатом научно-профессионального мышления, научно-профессиональной концептуализации, специфическим лингвокогнитивным средством оперативной деятельности в научной и научно-профессиональной сфере и основным, ключевым средством научно-профессиональной и научно-учебной коммуникации. Представляя собой семиотико-прагматическое основание и операторы языка науки, языка для специальных целей, термины выступают системообразующим когнитивным вербальным средством аккумуляции, хранения и передачи, трансляции концептуально значимой и научно-культурной информации в пространстве каждой профессиональной области.

Термин «язык науки», общий для всех наук, является гиперонимом и отражает родовую связь с каждым видом науки, органично взаимодействуя с конструктивным понятием «язык для специальных целей», которое имеет

синонимы «язык профессии», «язык профессиональной деятельности (ЯПД)», «язык науки и техники», «специальные языки» и др. Таким образом, с понятием языка науки оказываются органично сопряжёнными понятия концепта и термина, то есть в языке той или иной науки правомерно выделять **базовые научные концепты, концепты науки**, аналогично тому, как в русской культуре выделяются **концепты культуры**.

Характеризуя концепт как единицу языка науки, мы исходим из признания за **научным концептом** функции репрезентации максимально релевантных для данной науки смыслов, ассоциаций, знаний, опыта, научных понятий. В этом смысле **научный концепт** можно квалифицировать как максимально конденсированное в когнитивном плане образование, как генеральную совокупность разных терминологических информационных систем, представляющих стратификационное членение научного континуума (сферы знаний), адекватно реализующих когнитивно-гносеологическую, коммуникативно-прагматическую, деривационно-метаязыковую и другие базовые функции в процессе научной коммуникации. Научные концепты, как и термины науки, выступают важнейшим средством формирования и развития этой науки: как считал Р.Карнап (Carnap), всякая наука и есть язык этой науки (1956). В каждой науке имеется и функционирует собственная система взаимосвязанных научных концептов (терминоконцептов), каждый из которых репрезентирует «сгусток» понятийно-когнитивной информации, представляющей собой базовый, системообразующий элемент (фрагмент) соответствующего научного знания. Научные концепты, как и научные термины, выступают основой формирования когнитивного и смыслового содержания любого научного текста. Все эти аспекты необходимо учитывать при разработке инновационных методик преподавания иностранных языков, в процессах межкультурной профессиональной коммуникации.

Когнитивный аспект любой терминологии как сегмента целостного научного континуума проявляется в том, что она выступает репрезентацией результатов теоретического и практического познания, в которых зафиксирован весь предыдущий опыт научно-практической деятельности человека в определённой сфере. Именно в процессе формирования знаний о научных феноменах, объектах, явлениях, свойствах, процессах и т.п. происходит выделение и формирование научных концептов как оперативных единиц сознания, которые вербализуются в терминах различной степени специальности и когнитивной сложности. По нашим наблюдениям, главным критерием разграничения понятий «термин» и «концепт» может служить **денотатный показатель**: в семантическом треугольнике, как известно, каждое фонетическое слово имеет только **один денотат**, что свойственно и *термину*, поэтому *концептом* является только такое многомерное сложное комплексное ментально-вербальное образование, которое



сопряжено с **несколькими денотатами**, связанными друг с другом причинно-следственными, атрибутивными и иными типами отношений.

Термин, будучи знаком языка науки, выступает специфической ментальной репрезентацией; совокупность всех концептуально-терминных репрезентаций формирует концептуальную модель научной картины мира.

Интерпретация термина как вербально-семиотического оператора в актах терминообразования и терминологического семиозиса в антропологической, когнитивно-креативной и семиотической системе координат позволяет квалифицировать эту процессуальность как творческую, сознательную, целеустремленную мыслительную, духовную деятельность. Синкретизм мыслительного и речевого актов осмысливается как деривационный (в широком контексте), текстообразующий процесс, продуцирующий терминологическую ткань научной прозы, в которой неизбежно – и закономерно – отражается своеобразие индивидуального или коллективного «я», являющегося ее творцом и создателем.

По нашим наблюдениям, в профессиональной коммуникации термин максимально полно актуализирует важнейшую свою функцию – функцию **лингвокогнитивного медиатора**, понятийно-вербального посредника между системой знания и человеком, создающим, открывающим новое знание, человеком, пользующимся знанием (-ями) и передающим в своей профессиональной или научной деятельности это знание своим преемникам и ученикам. Беспереывность (в исторической перспективе) мыслительных, когнитивных процессов сознания человека обуславливает непрерывность **терминологического семиозиса** и способствует дальнейшему развитию как всего цивилизационного процесса, так и эволюции языка науки в целом. Все эти процессы носят международный характер в силу исторической интернационализации семиотических оснований мировых терминологий (латынь и греческий), без чего невозможен был бы как сам процесс «глобализации» научного сотрудничества, так и развитие мировой науки как единого целого.

При анализе специфики межкультурной коммуникации актуальной видится и проблема интерпретации термина не только как знака специального понятия, но и как **знака Культуры**, как особого интеллектуально-мыслительного артефакта, отражающего в вербально-понятийной «оболочке» важнейшие этапы и направления развития человеческой цивилизации вообще. Когнитивная сфера социума эксплицируется в русском языке, как и в других развитых языках, терминологией, ключевой единицей которой является термин. Язык выступает семиотическим средством и формой отражения окружающей человека действительности, механизмом получения знаний об этой действительности, представляя собой структурирующую, неотъемлемую часть культуры. Система культурно-национального миропонимания передается из поколения в поколение с помощью языковой картины мира, фрагментом которой выступает терминологическая

субкартина мира, опосредованная культурным знанием, единицами репрезентации которого служат термины различных наук.

Как отмечает З.Р. Палютина, «обладая социальным фактором, терминные системы, употребляемые как специалистами трудовых коллективов для достижения общих производственных результатов, так и неспециалистами в определённых повседневных ситуациях, являются важнейшим средством профессиональной коммуникации и выступают как универсальное средство общения участников профессионально-производственного процесса, а также всего общества в целом. В этом проявляется сильнейшая коммуникативная функция современной профессиональной лексики (терминов), которая отличается некой унифицированностью. Появляющиеся термины отражают как **научное**, так и **социокультурное мировоззрение** в целом и связаны с языком и существующими в нем системами понятий» (2005: 9) (выделено нами. – Л. Б.).

Обусловленность логико-семантической и когнитивно-гносеологической организацией той или иной науки как культурного феномена влияет на стратегию ее семантико-понятийной категоризации и на общую направленность деривационных процессов создания термина как специфического семиотического конструкта, кодирующего фрагмент (сегмент) научного знания как элемента культуры. Например, термины-наименования минералов, образованные **от имен мифологических героев и богов**, имеют культурную коннотацию: *танталит* назван по имени Тантала, царя из греческой мифологии; *нептунит* – по имени Нептуна, римского бога моря; *орфейит* – по имени легендарного греческого музыканта и поэта Орфея; *поллуцит и касторит* – по именам Поллукса и Кастора – братьев-близнецов из греческой мифологии; *эгирит* – по имени скандинавского бога моря Эгира; *тлалокит* – по имени Тлалока, бога дождя древних мексиканцев; *тапиоит* – по имени Тапио, финского бога лесов; *вертумнит* – по имени древнеэтрuscoго бога Вертумнуса; *кецалькоатлит* – по имени Кецалькоатла, бога моря мексиканских индейцев племен тольтеков и ацтеков.

Термины-наименования минералов, образованные **от имен и фамилий выдающихся личностей и от географических названий**, сохраняют в своей семантике национальные коннотации. Минерал *армстронгит*, открытый в начале 70-х годов XX столетия, был назван в честь Нейла Армстронга, американского астронавта, командира корабля «Аполлон – 11», выполнявшего полет к Луне. Нейл Армстронг – первый в мировой истории человек, ступивший на Луну и поднявший лунный камень. Минерал *вернадит* назван в честь крупнейшего русского ученого, минералога, академика В.И.Вернадского. Минерал *гагаринит* получил название в честь первого в мире русского космонавта Ю.А.Гагарина. Считаем, что для номинации терминов, мотивированных исключительно именем собственным (**личным**), следует использовать предложенный нами лингвистический

термин *персоним* (от лат. *persona* – **лицо, личность**) (см. Буянова 2002), что не противоречит общей языковой традиции создания лингвистической терминологии и позволяет осуществлять преподавание терминологии этого класса максимально понятно для иностранных студентов. Специфика и сложность словообразовательного значения терминов-персонимов заключается в том, что оно представляет собой как бы синтез двух аспектов – понятийного («минерал»...) и личностно-индивидуального («открыватель», «ученый» и т.д.). Подобные термины-персонимы могут служить своеобразной гносеологической «границей», реализуя в полном объеме главную функцию терминологического знака – разграничивать и сохранять целостность специальных областей (сфер) научного континуума.

Таким образом, в процессах межкультурной коммуникации термин в семиотическом плане можно охарактеризовать как культурно детерминированный когнитивный конструкт, погружённый в специфический научно-культурный и профессиональный контекст. Именно в силу этого термин в широком понимании мы интерпретируем как оператор межкультурной профессиональной коммуникации, в которой максимально сопряжены аспекты знания, языка и Культуры.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса. Краснодар: КубГУ, 2002.
2. Палютина З.Р. Теоретические основы цивилизационного направления в исследовании терминологии: Автореф. дис. ... д-ра филол.наук. Екатеринбург, 2005.

**Р. А. Власова**

МБОУ «СОШ № 4 г. Осы», Пермский край

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

Внедрение современных ФГОС предполагает, что учитель иностранного языка должен не только сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию, но и способствовать формированию универсальных учебных действий. Одним из важных направлений является обучение учащихся взаимодействию друг с другом. В этом ключе трудно переоценить роль групповой работы.

Данная проблема отражена в трудах многих авторов. На наш взгляд наиболее интересны исследования Е. И. Пассова, Г.К. Селевко, Е.С. Полат, М. Л. Вайсбурд и Е.В. Кузьминой. Заслуживает большого внимания сборник статей «Здоровьесберегающее образование: теоретические и приклад-

ные аспекты» под редакцией А. Н. Колесникова, И. Г. Никитина, Б. М. Чарного (г. Пермь, 2002г.).

Как пишет Селевко Г. К., технология групповой работы требует временного разделения класса на группы для совместного решения определённых задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути её решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместно результат.

Перечислим главные особенности организации групповой работы учащихся на уроке:

- класс делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определённое задание (одинаковое или дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учётом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения школьников разного уровня обученности, информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать друг друга.

**Однородная** групповая работа предполагает выполнение **небольшими группами** учащихся **одинакового** для всех задания, а **дифференцированная** – выполнение **различных заданий** разными группами. В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

При групповой форме работы учащихся на уроке значительно возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причём помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

• Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

**1. Подготовка к выполнению группового задания:**

- а) постановка познавательной задачи или проблемной ситуации;
- б) инструктаж о последовательности работы;
- в) деление на группы;
- г) раздача дидактического материала по группам.

**2. Групповая работа:**

- а) знакомство с материалом, планирование работы в группе;

- б) распределение заданий внутри группы;
- в) индивидуальное и групповое выполнение задания;
- г) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе, общего задания группы;
- д) подведение итогов выполнения группового задания.

### **3. Заключительная часть:**

- а) сообщение о результатах работы в группах;
- б) общественный анализ выполнения задачи группами, рефлексия;
- в) получение общего вывода о групповой работе и достижении поставленной задачи. Дополнительная информация учителя на группу.

На эти этапы рекомендуются следующие соотношения времени: **вводная часть – 1, групповая работа – 6 и заключительная часть – 2** единицы времени.

Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует дискуссии, порядок работы и в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным учащимся или группе в целом.

Групповая форма работы на уроках иностранного языка наиболее применима и целесообразна при отработке навыков разговорной речи (монолог, диалог и полилог), при изучении текстов, при выполнении проектов, написании писем и других творческих работ.

Своеобразная разновидность группового занятия – **групповой опрос**, который проводится для повторения и закрепления материала после завершения определённого раздела темы. Он может быть организован как после уроков, так и на самом уроке. Во время группового опроса **консультант** в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы. При этом ответы ученика комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляет учитель. Этот приём я использую для проверки знаний по теме лексики, грамматики, для контроля домашнего чтения.

Структура группового опроса сходна со структурой группового занятия. Правда, соотношение вводной, основной (опрос учащихся в группах) и заключительной части в данном случае составляет пропорцию **1: 8: 2**. Такой опрос в классе ведётся во всех группах **одновременно**. Беседа происходит вполголоса, чтобы не мешать друг другу.

Иногда я использую модель **обучения в разновозрастных группах**. Старшие ребята получают возможность повторить то, что знали раньше, а для младших такой урок – это момент опережающего обучения.

Итак, мы видим, что существует много форм групповой работы, которую можно организовывать и проводить как **на уроках, так и во внеурочное время**.

Объектная позиция ребёнка заменяется субъектной: дети сами ставят цель, распределяют роли, планируют свою деятельность, оказывают друг

другу помощь. Постепенно происходит развитие коммуникативных способностей, на уроках сохраняется здоровый психологический климат, сохраняется интерес к предмету, а у некоторых детей наблюдается возрастание интереса к изучению немецкого языка. Так, например, в 5-м классе одним из любимых предметов немецкий язык назвали 5 человек (45%), в 6-м классе – 7 человек (63%). Радует и тот факт, что нелюбимым предметом иностранный язык никто не назвал.

Использование на уроках немецкого языка групповой формы работы позволяет изменять организацию деятельности учителя и ученика. Создаются условия для совместной самостоятельной работы, устной практики каждому ученику не менее 15-20 минут, что обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, интересов, склонностей.

**О. Е. Власова, С. Е. Быкова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

## **ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Сегодня одной из актуальнейших проблем человечества является охрана окружающей среды. В глобальном масштабе рассматриваются такие проблемы, как загрязнение воды, почвы, атмосферы и ухудшение экологической обстановки. Среда представляет собой чрезвычайно сложное явление, воздействующее на человека и его мировоззрение, поступки, мышление. Это не может не находить своего отражения в развитии и функционировании языка, приводя к интенсивному процессу формирования новых понятий в сфере экологии как науки об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и с окружающей средой, к активизации различных словообразовательных моделей, развитию сложных многокомпонентных терминов и т.д. Для достаточно глубокого изучения проблем охраны окружающей среды требуются знания в области экологической терминологии [Фролова, электронный ресурс].

В лингвистике изучение терминологической лексики имеет большое значение, как с точки зрения отражения в ней современного уровня той или иной науки, логической стройности построения научной системы, так и с позиции её лингвистического оформления. В настоящее время этим вопросам посвящены целый ряд лингвистических работ: С. В. Гринева, С. Л. Мишлановой, А. В. Суперанской, В. М. Лейчик, Е. М. Гороховой, В. В. Колошьян, Д. О. Попова и др.

Однако тезаурусный подход, считающийся сегодня одним из наиболее удобных видов системного и унифицированного представления лингвистической информации и привлекающий на настоящий момент многих ученых (Н. Г. Фроловой, Вл. А. Лукова, Вал. А. Лукова и т. д.), до сих пор не применялся при исследовании экологической терминологии.

Термин – это слово или словосочетание определенного естественного языка. Его содержанием является научное, техническое или другое специальное понятие. Терминология рассматривается как совокупность терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующая особый сектор лексики. Термины имеют свои характерные особенности: функциональность, структурное многообразие, открытость, точность, эмоциональная нейтральность и стабильность во времени и т. д.

Экологическая терминология – это слова, называющие понятия, связанные с окружающей человека средой, ее использованием и преобразованием. Характерными чертами французской экологической терминологии являются следующие черты: использование в качестве термина, наряду с отдельным словом, составных терминов, включающих разнообразные сочетания отдельных лексем; включение в состав экологической терминологии не только специальной лексики, но и общеупотребительной лексики, не относящейся непосредственно к узкому тематико-семантическому полю; междисциплинарный характер экологических терминов; синонимия экологической терминологии; активное развитие экологической терминологии в настоящее время.

Тезаурусный подход является одним из важных направлений системного изучения лексики. Тезаурусное моделирование – это исследование терминов и построение их реальных моделей, отражающих ядерные внутрикомпонентные связи. Оно основывается на предположении, что вся совокупность используемых в данной дисциплине понятий и связей между ними достаточно точно моделирует структуру знания данной дисциплины. [Фролова, электронный ресурс]

В Древней Греции тезаурусом (*thésaurós*) называли сокровище, сокровищницу, запас. И в научной терминологии нашего времени – в лингвистике, семиотике, информатике, теории искусственного интеллекта и других областях знания – тезаурус обозначает некоторое особым образом оформленное накопление. [Ведерникова, 2011: 262]

По определению Ю. В. Ведерниковой, тезаурус – это идеографический контролируемый словарь с концептуальным входом и фиксированными семантическими отношениями, структурированный так, чтобы они были отчетливо видны и идентифицировались стандартными индикаторами. [Ведерникова, 2011: 262]

Тезаурусный подход является одним из важных направлений системного изучения лексики. Тезаурусное моделирование – это исследование терминов и построение их реальных моделей, отражающих ядерные

внутрикомпонентные связи. Оно основывается на предположении, что вся совокупность используемых в данной дисциплине понятий и связей между ними достаточно точно моделирует структуру знания данной дисциплины [Фролова, электронный ресурс].

Ю. В. Ведерникова уточняет, что термины могут входить в эквивалентные отношения, среди которых выделяется синонимия, вариантность и т.д.), иерархические отношения, которые включают гиперонимию, гипонимию, меронимию, холонимию и т.д., а также ассоциативные отношения, то есть связь с другими терминами по определенным признакам. [Ведерникова, 2011: 263]

Остановимся подробнее на некоторых парах подвидов семантических отношений:

- Синонимия и вариантность. Синонимией называют свойство языковых единиц (морфем, лексем, словосочетаний и предложений) иметь одинаковые или близкие значения. Языковые варианты – это формальные разновидности одной и той же языковой единицы, которые при тождестве значения различаются частичным несовпадением своего звукового состава.

- Гиперонимия и гипонимия. Гипонимы – слова, называющие предметы (свойства, признаки) как элементы класса и состоящие в отношениях гипонимии со словом – названием этого класса, то есть гиперонимом.

- Меронимия и холонимия. Меронимия – это семантическое отношение понятий, при котором одно понятие выражает составную часть другого, а при холонимии одно понятие выражает целое над другим понятием.

Что касается ассоциативных отношений, то выделяются ассоциативные отношения самых различных видов. [Горошко, 2001, электронный ресурс] Поскольку исследование всего многообразия ассоциативных отношений требует привлечения данных психолингвистических экспериментов, то в нашей работе мы подробно анализируем лишь ассоциативные отношения по форме. Например, *enseignement* – *enseigner* – *enseignant*.

Таким образом, тезаурусный подход дает компактное и обозримое представление семантического пространства языка и системных отношений в нем и позволяет наблюдать уровневую организацию лексики.

Моделирование терминосистем, в том числе и экологической терминосистемы французского языка, с помощью тезаурусов представляется возможным благодаря таким свойствам лексических единиц, как системность, устойчивость и регулярность связей, отсутствие экспрессии, установка на объективность описания и т.д.

Необходимо отметить, что во французскую экологическую терминологию входят как односоставные термины, так и многосоставные термины, то есть терминологические сочетания, например:

*Écologie* – Экология

*Écologie des populations* – Экология популяций



## Écologie industrielle – Промышленная экология

В состав французских экологических терминов входят словообразовательные элементы греческого или латинского происхождения, которые помогают понять значение термина. Это могут быть префиксы, суффиксы и целые основы. Например:

### ■ суффиксы:

- -age служит для образования существительных, обозначающих действие или его результат: lessivage – промывка, выщелачивание; recyclage – повторное использование;
- -ment также служит для образования абстрактных существительных, обозначающих действие или его результат: dessablement – очистка воды от твёрдых примесей; environnement – окружающая среда;
- -ité образует существительные с абстрактным значением качества: reductibilité – уменьшение, сокращаемость; écocitoyenneté – экогражданство;

### ■ префиксы:

- in-/im-/il- – имеет отрицательно-привативное значение: inorganique – неорганический; imbuvable – негодный для питья; illégal – незаконный;
- sur- – выражение превосходной степени: ; surexploitation – чрезмерная эксплуатация, сверхэксплуатация;
- re- – обозначение повторяемости, возобновления действия: recyclage – повторное использование;
- dé-/des- имеет отрицательно-привативное значение: déforestation – сведение леса;
- anti- имеет отрицательно-привативное значение: antibruit – противозумный.

### ■ основы:

- bio (греч.) – жизнь: biologie – биология;
- éco- (греч.) – обиталище, жилище, дом, имущество: écocitoyen – гражданин, обладающий экологической сознательностью; écolabel – экомарка;
- -logie (греч.) – понятие, учение, наука: écologie – экология;
- aér(o) (лат.) – воздух: aérosol- аэрозоль.

Эти общие компоненты слов позволяют также установить ассоциативные отношения между ними. Так, например, наличие одинакового словообразовательного компонента у слов «écologie» и «écosystème» позволяет установить связь между их значениями:

Ecologie – terme provenant du grec "Oikos" et qui signifie maison (sciences de l'habitat) et logos qui signifie discours. Il s'agit donc de la science des conditions d'existence et des interactions entre les organismes et leur environnement [Dictionnaire de l'Environnement].

Un écosystème est un système au sein duquel il existe des échanges cycliques de matières et d'énergie, dus aux interactions entre les différents

organismes présents (biocénose) et leur environnement (biotope) [Dictionnaire de l'Environnement].

То же самое происходит и в случае «aéroallergène» и «aéroscope» также легко понять по значению входящих в него элементов:

Aéroallergène désigne un substance allergène présente dans l'atmosphère qui peut modifier les réactions d'un organisme vivant (allergie) et agir sur le fonctionnement des poumons. [Dictionnaire de l'Environnement]

Aéroscope désigne un appareil qui sert à déterminer la quantité de poussière de l'air par fixation de celle-ci sur une plaque enduite d'un produit visqueux. [Dictionnaire de l'Environnement]

Другими примерами ассоциативных отношений по форме, в которые вступают французские экотермины, являются следующие:

- écosphère – экосфера – biosphère – биосфера – atmosphère – атмосфера
- zone climatique – климатическая зона – réchauffement climatique – потепление климата – changement climatique – изменение климата

Каждый экотермин французского языка занимает определенное положение во французской экологической терминосистеме, что может быть продемонстрировано на примере разных видов отношений между ними.

В экологической терминологии французского языка встречаются синонимы, то есть термины, имеющие одинаковое или очень близкое лексическое значение, что может быть доказано данными из словаря синонимов. Например:

écologiste – environnementaliste, vert – защитник окружающей среды  
pollué – corrompu, infecté, insalubre, vicié – загрязненный, зараженный

Кроме того, среди экологических французских терминов есть множество вариантов, то есть используются различные проявления, модификации одного и того же термина. Так, во французской терминосистеме аббревиации являются одной из таких форм изменения терминов:

ZPS – Zone de protection spéciale Зона особой защиты

ACV – analyse du cycle de vie Анализ жизненного цикла

Встречаются также различные виды усечений и слияний. Например:

tensio-actif – d'une tension active – активного натяжения

Экологические термины во французском языке вступают и в гипонимические отношения, то есть они соответственно являются понятиями, выражающими частную сущность по отношению к другому, более общему понятию, и понятиями, выражающими более общую сущность. Например, термин «écologie» является гиперонимом для следующих терминов:

Écologie des populations – Экология популяций

Écologie politique – Политическая экология

Écologie urbaine – Урбанистическая экология

Терминологическое сочетание «pollution de l'eau» – это гипероним для:

Pollution de l'eau à l'ammoniac – Загрязнение воды аммиаком  
Pollution de l'eau à l'azote – Загрязнение воды азотом  
Pollution de l'eau au phosphore – Загрязнение воды фосфором  
Pollution de l'eau aux matières organiques – Загрязнение воды органическими веществами

Pollution de l'eau aux métaux lourds – Загрязнение воды тяжелыми металлами

Среди французских экотерминов много также меронимов и холонимов, то есть семантических отношений понятий, при которых соответственно одно понятие выражает составную часть другого или выражает целое по отношению к части. Например, термин «air» («воздух») выступает в качестве холонима к названиям газов, которые входят в состав воздуха:

azote – азот; oxygène – кислород; gaz carbonique – углекислый газ

Термины «biomasse végétale» («растительная биомасса») и «biomasse animale» («биомасса животных») являются меронимами к слову «biomasse».

Таким образом, тезаурусный подход к экологической терминологии французского языка дает компактное и четкое представление ее семантического пространства, позволяя зафиксировать системные отношения экотерминов и их организацию.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dictionnaire de l'Environnement. [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.dictionnaire-environnement.com/dico\\_env.php?terme=r&page=3&max=569](http://www.dictionnaire-environnement.com/dico_env.php?terme=r&page=3&max=569), свободный.
2. Ведерникова, Ю. В. Тезаурусный подход к моделированию английской когнитивно-лингвистической терминологии (на примере семантического поля термина *gognitive grammar*) / Ю. В. Ведерникова // Вектор науки ТГУ. – № 3(17), 2011. – С. 262.
3. Горошко, Е. И. Описание механизмов ассоциирования и проблема классификации реакций [Электронный ресурс] / Е. И. Горошко // Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента: Монография // Е. И. Горошко. – М., 2001. // Режим доступа: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=94>, свободный.
4. Луков, Вал. АА. Тезаурусный подход: исходные положения [Электронный ресурс] / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – №9. // Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/9/Lukovs\\_Thesaurus\\_Approach/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/9/Lukovs_Thesaurus_Approach/), свободный
5. Фролова, Н. Г. Метод тезаурусного моделирования как способ упорядочивания научной терминологии [Электронный ресурс] / Н. Г. Фро-

**Р. А. Газизов**

Башкирский государственный университет

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО АКТА**

Существенную роль в процессе межличностной коммуникации играют психологические характеристики акта общения, т.е. его мотивационная составляющая, включающая мотивы и цели и определяющая, что, зачем и почему хочет сказать автор высказывания.

Мотивы и цели общения представляют внутренние реакции общающихся на внешние обстоятельства. Это «внутренние пружины поведения» [Рогов 2003: 205]. Данные компоненты проецируются как коммуникативное намерение говорящего и выражают его отношение к ситуации. На наш взгляд, главным недостатком некоторых моделей коммуникативного акта, в частности модели Р. Якобсона [Якобсон 1975], было упущение именно этих компонентов, тогда как без мотивации и определенных целей общение в принципе невозможно.

Так, понятие *мотива* является одним из основных понятий в отечественной психолингвистике. В лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина мотив (от лат. *moveo* двигаю) определяется как «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» [Щукин 2007: 163].

Именно с мотива начинается движение мысли к слову, т.е. мотив – это первая инстанция в порождении речи. За мыслью стоит мотив, – то, ради чего мы говорим. Мотив становится также «последней инстанцией в обратном процессе – процессе восприятия и понимания высказывания, ибо мы стремимся понять не речь, и даже не мысль, а то, ради чего высказывает наш собеседник ту или иную мысль, т.е. мотив речи» [Седов 2004: 38]. Исходя, из того, что общение в целом направлено на удовлетворение тех или иных потребностей человека, проясняется природа мотива. Мотивация действия, как отмечал В.Г. Афанасьев, формируется под воздействием потребностей, осознанных в виде различных желаний, интересов, целей. Она «являет собой не что иное, как потребность, соотношенную с социальной и природной средой, обогащенную представлениями, знаниями о внешних объектах, явлениях и процессах, способных удовлетворить эту потребность человека» [Афанасьев 1977: 223].

*Цель* (ср. намерение, интенция), в свою очередь, тесно связана с мотивом, поэтому их рассматривают, как правило, вместе. Она предопределена необходимостью создать желательную, благоприятную тональность общения, материализующуюся «в определенном способе организации высказывания, в использовании определенного ... набора фонетических, просодических, лексико-семантических, грамматических, структурно-прагматических и иных ресурсов языка. Тональность высказывания служит некоторым фильтром, накладывая функциональные и стилистические ограничения на выбор указанных средств (при кажущейся их неограниченности)» [Орлов 1991: 113].

По мнению Н.Н. Романовой и А.В. Филиппова, коммуникативная цель представляет собой «общее целевое начало (возможно, комплексное), целевой план, проект, который определяет, задает (или должен задавать) все речевое поведение субъекта в данном общении» [Романова, Филиппов 2009: 110]. Цель предполагает «мысленное предвосхищение участником коммуникации желательного для него результата общения» [Щукин 2007: 111].

Анализируемый компонент коммуникативного акта часто определяется через коммуникативное намерение или интенцию и наоборот, поэтому они составляют, как мы полагаем, суть одно понятие.

Е.Ф. Тарасов при изучении данной проблематики отталкивается от того, что речевое общение представляет собой процесс решения ряда задач и все общение можно представить как переход от одной задачи к другой. Конечная цель речевого общения – это регуляция коммуникативного и посткоммуникативного поведения общающихся, т.е. регуляция их поведения во время общения и после общения: во время общения сначала, естественно, организуется само общение, а затем и – это есть главная цель – совместная деятельность, ради которой и было развернуто общение. Таким образом, ученый различает две группы целей: группа целей по организации общения и группа целей по организации совместной деятельности (взаимодействия) [Тарасов 2005: 36].

Среди целей первой группы (организация общения) выделяются: 1) привлечение произвольного внимания; 2) удержание внимания, или привлечение произвольного внимания и возбуждение интереса; 3) ориентирование собеседника в себе: в своих познавательных возможностях, в своей потребностно-мотивационной сфере и, наконец, в своей эмоционально-чувственной сфере; 4) установление соотношения социальных статусов; 5) создание атмосферы общения (приятности, доброжелательности или напротив неприятности, враждебности) [там же: 36].

По нашему мнению, цели первой группы можно условно назвать тактическими, способствующими реализации стратегических целей – целей по организации совместной деятельности. Тактические цели соотносятся с понятием коммуникативной установки, предполагающей «интел-

лектуальную предрасположенность, настроенность на определенные отношения к людям, предметам и событиям, с которыми индивид вступает в коммуникацию. Коммуникативная установка определяет коммуникативное поведение индивида: от нее зависит, осуществится ли коммуникация, не прервется ли она, едва начавшись, и насколько будут решены задачи, поставленные участниками коммуникации» [Щукин 2007: 111]. Таким образом, тактические цели, или коммуникативная установка, включают: а) ориентацию на адресата, учет его статусных, социально-психологических и культурных характеристик; б) прогнозирование речевых реакций в эмоциональном и когнитивном планах; в) моделирование отношений с адресатом в рамках конвенциональных норм [Колтунова 2005: 60].

Вторая группа целей по организации совместной деятельности включает следующие: 1) ориентирование собеседника в совместной деятельности, участие в которой предлагается; 2) актуализация имеющейся у собеседника потребности, т.е. мотивирование участия в предлагаемой совместной деятельности; 3) указание на цель совместной деятельности [Тарасов 2005: 36].

Анализируемые компоненты коммуникативного акта образуют мотивационно-прагматический уровень в организации языковой личности. Этот уровень в отличие от вербально-семантического и лингвокогнитивного играет, по мнению Ю.Н. Караулова, главенствующую роль в иерархии уровней и предполагает «готовность учитывать в общении «фактор адресата», его пресуппозицию, т.е. степень осведомленности; готовность управлять общением и т.д.» [Караулов 1987: 61].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 382 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
3. Колтунова, М. В. Конвенции как прагматический фактор делового диалогического общения [Текст] / М. В. Колтунова; Гос. ин-т рус.яз. им. А.С. Пушкина. – М.: Акад. гуманитар. исслед., 2005. – 228 с.
4. Орлов, Г. А. Современная английская речь: Учеб. пособие для вузов по спец. «Англ. яз и лит-ра» [Текст] / Г. А. Орлов. – М.: Высш. шк., 1991. – 240 с.
5. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
6. Романова, Н. Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология [Текст] / Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 304 с.
7. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции [Текст] / К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

8. Тарасов, Е. Ф. Производство речи: большая программа [Текст] / Е. Ф. Тарасов // Язык. Сознание. Культура. Сборник статей / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. – М. – Калуга: ИП Кошелев А. Б. (Издательство «Эйдос»), 2005. – С. 32-42.

9. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

10. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика [Текст] / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». Сб. статей. Пер. с англ., франц., нем., чеш., польск. и болг. языков. Под ред. Е. Я. Басина и М. Я. Полякова. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193-230.

**Г. И. Галеева**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

## **КЛАССИФИКАЦИЯ УРОВНЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ**

Самостоятельная работа – важнейшая форма обучения в высшей школе, обязательный компонент учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. От эффективности самостоятельной работы студентов зависит качество профессиональной подготовки в вузе.

Самостоятельная работа требует наличия у учащихся некоторых общеучебных умений, способствующих ее «рациональной организации: умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные, умело избирать способы наиболее быстрого экономного решения поставленных задач, умелый оперативный контроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе» [Бабанский 1985: 175].

Классификация самостоятельных работ студентов имеет свою историю. По мере развития понятий «самостоятельная деятельность», «самостоятельность», «самостоятельная работа» изменялись признаки классификации самостоятельных работ. Неоднозначны они и в настоящее время.

Различают три типа самостоятельных работ:

1. Самостоятельные работы первого типа (копирующие).

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ первого типа – формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания.

Познавательная деятельность обучаемых при выполнении самостоятельных работ первого типа заключается в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или о действиях с ними. От студентов не требуется какой-либо реконструкции воспроизводимого материала, так как вывод содержится в посылках самой задачи, на основе которых его надо лишь выявить и представить в развернутом виде. Это копирующие действия по образцу. Уровень познавательной самостоятельности проявляется в узнавании, осмысливании, запоминании, текстуальном воспроизведении или подведении нового явления под уже известное понятие.

В практике вузовского обучения в качестве самостоятельных работ первого типа чаще всего используются домашние задания самых разнообразных видов, таких как работа с учебником, с конспектом лекций и т.п.

Все действия студента не являются подлинно самостоятельными, т.к. они выполняются по образцу. Студенты копируют эти образцы, повторяют и запоминают. Деятельность студента протекает в форме элементарного воспроизведения. Назначение таких самостоятельных работ – содействие накоплению студентом опорных фактов, и способов деятельности в области изучаемой дисциплины, умений и навыков, их прочному закреплению. Эти работы создают условия для накопления знаний, необходимых для дальнейшего приобретения умений и навыков, и условия для перехода студента к выполнению заданий более высокого уровня познавательной активности и самостоятельности.

2. Самостоятельные работы второго типа (репродуктивно-творческие).

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ второго типа – формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи.

Познавательная деятельность обучаемых в этом случае заключается в чистом воспроизведении и частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации. Такое реконструирование и преобразование предполагает необходимость анализировать данное описание объекта, различные возможные пути выполнения задания, выбирать наиболее правильные из них или последовательно находить логически следующие друг за другом способы решения.

В вузовской практике самостоятельными работами второго типа являются отдельные этапы практических занятий, типовые курсовые работы и проекты, а также специальным способом организованные домашние задания, т.е. тренировочные упражнения: подстановочные, трансформационные, комбинаторные, в которых лингвистическая информация не копируется, а воспроизводится.

Общая характерная особенность всех видов самостоятельных работ второго типа заключается в том, что в задании должна сообщаться общая



идея (принцип) решения и должно выдвигаться требование к обучаемым развить этот принцип или идею в способ или способы применительно к данным конкретным условиям.

### 3. Самостоятельные работы третьего типа (творческие).

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ третьего типа – формирование знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач, создание предпосылок для творческой деятельности.

Познавательная деятельность обучаемых при выполнении самостоятельных работ четвертого типа заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее идей и принципов решения, генерирования новой информации. При этом обучаемый вынужден задумываться над сущностью новых для него действий, над характером той новой для него информации, которую следует создавать в ходе выполнения задания. Это, в свою очередь, приводит к тому, что объем усвоенной информации увеличивается, знания углубляются, сфера их применения расширяется, а мышление обучаемых, которое проявляется во внешнем плане в виде собственных заключений и выводов, должно достигнуть уровня творческой деятельности.

Творческий уровень самостоятельной работы связан с формированием у студентов навыков и умений поиска при решении сложных учебных задач иноязычной деятельности, которую они осуществляют в соответствии с определенными обстоятельствами. Выполнение заданий творческого уровня требует интенсивной самостоятельной деятельности. В результате студент находит собственное решение учебной задачи, используя элементы исследования, высказывает собственные мысли, выдвигает новые интерпретации фактов.

Задания работ этого типа всегда должны требовать от обучаемых избирательной актуализации ранее усвоенных знаний и неформализованного опыта познавательной деятельности (опыта построения новых алгоритмов действий). Именно при выполнении самостоятельной работы этого уровня формируется творческая личность.

Однако само по себе знание характерных особенностей самостоятельных работ каждого типа и вида, также как и использование их от случая к случаю в обучении, не позволяет получить тот эффект, на который рассчитывают вузовские преподаватели. Эффективное овладение иностранным языком зависит от разумного сочетания заданий репродуктивного и продуктивного типа. Первые обеспечивают студентов знаниями лексики и грамматики, навыками и умениями употребления языковых структур по образцу. Вторые предлагают творческое, самостоятельное применение накопленных знаний, навыков и умений в новых ситуациях. При этом мобилизуются все умственные, коммуникативные и лингвистические способности человека. Необходимо своевременное и последова-

тельное включение соответствующих самостоятельных работ в учебный процесс с учетом всей их системы.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 275 с.

**О. П. Гуркин, Е. В. Южанинова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

### **ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ГАНСА ФАЛЛАДЫ «KLEINER MANN – WAS NUN?»**

Как известно, язык является хранилищем коллективного опыта народа. Этот опыт выражается и в значениях слов, и во фразеологических единицах, и в ценностных ассоциациях, и в зафиксированных в языке нормах поведения. Особую роль в передаче коллективной и индивидуально-авторской мысли играют фразеологизмы.

Фразеологические единицы (ФЕ), являясь единицами вторичной номинации, обладают богатейшими возможностями в выражении эмоционально-оценочного отношения человека к окружающей действительности и характеризуются ярко выраженной антропоцентрической направленностью. Под фразеологическими единицами понимаются устойчивые сочетания слов с полностью или частично переосмысленным значением (или устойчивые сочетания слов с осложненной семантикой) [<http://www.wikipedia.org/wiki/Фразеология>]. Фразеологическая единица как «словосочетание, в котором семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной разделенностью составляющих его элементов» может функционировать в составе предложения как эквивалент отдельного слова [Ахманова 2007: 503].

Важным признаком ФЕ является ярко выраженная функциональная характеристика. Они выполняют в языке не только номинативную, но и экспрессивную или номинативно-экспрессивную функцию [Чернышева 1970: 29].

Основным критерием, отличающим фразеологизм от свободного (переменного) словосочетания и устойчивых словосочетаний других типов, является семантическое преобразование компонентного состава. Существенные признаки, определяющие ФЕ, – устойчивость, идиоматичность и воспроизводимость [Ольшанский 2005: 209].

ФЕ языка весьма разнообразны и многоаспектны по выражаемым ими значениям, структуре, степени семантической нерасчлененности,

функциям в речи и т.д. В связи с этим исследование всего множества фразеологизмов предполагает их классифицирование по самым разнообразным признакам. Наиболее полной, на наш взгляд, является структурно-семантическая классификация фразеологии немецкого языка советского лингвиста И. И. Чернышевой. По характеру значения, возникающего в результате взаимодействия структуры, сочетаемости и семантического преобразования компонентного состава, И. И. Чернышева различает:

1. фразеологические единства,
2. фразеологические выражения,
3. фразеологические сочетания.

**Фразеологические единства** возникают на основе семантического переосмысления или сдвига переменных словосочетаний. Новое, фразеологическое значение создается не в результате изменения значения отдельных компонентов словосочетания, а изменением значения всего комплекса «как бы наложением на него свежего семантического или экспрессивного пласта». Именно этому разряду фразеологии присуще семантическое единство или семантическая целостность. При всем этом, значение целого связано с пониманием «образного стержня фразы», с осязательностью переноса значения, что и составляет «внутреннюю форму», или образную мотивированность фразеологического единства [Чернышева, 1970: 39]. Например: *bei j-m auf dem Kerbholz stehen* – быть виноватым перед кем-либо; быть у кого-либо на плохом счету.

К фразеологическим единствам относятся также **парные сочетания** слов, т.е. фразеологизмы с целостным смыслом, возникающим в результате семантического преобразования сочинительных сочетаний, включающих два однородных слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия) и соединяемых при помощи союза *und*, реже *oder* или *weder...noch*, и **компаративные фразеологические единицы**, под которыми понимаются устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основывается на традиционном сравнении [Чернышева 1970: 59]. Например: *wie ein Spatz essen* – есть как воробушек, есть очень мало.

**Фразеологическими выражениями** называются единицы, которые по своей грамматической структуре являются предикативными сочетаниями слов и предложениями. По коммуникативной значимости здесь различаются:

1. Пословицы, которые употребляются в конкретной ситуации, но не обозначают ее отдельных элементов, а ставят всю ситуацию в связь с какой-либо общеизвестной закономерностью. Пословицы порождаются народным творчеством или заимствуются из определенных литературных источников. В любом случае они обобщают опыт народа, выведенный из его общественной практики. Например: *Es ist nicht alles Gold, was glänzt* – Не все то золото, что блестит [Там же: 45].

2. Поговорки не содержат обобщений о закономерных связях действительности, поэтому применимы лишь к единичным, конкретным ситуациям. Правда, ситуации эти столь типичны, что каждая поговорка может без изменений использоваться множеством людей в сходных случаях бесчисленное количество раз. Например: *Da liegt der Hund begraben* – Вот где собака зарыта.

3. Крылатые выражения, восходящие по своему происхождению к античной литературе и мифологии, библии, художественной литературе и публицистике: *Wo viel Licht ist, ist starker Schatten* (Goethe), *Auge um Auge, Zahn um Zahn* (Bibel) [Там же: 46].

Под **фразеологическим сочетанием** понимаются фразеологизмы, возникающие в результате единичного сцепления одного семантически преобразованного компонента [Степанова 2005: 218]: *das gelbe Fieber* (eine Tropenkrankheit), *die silberne Hochzeit* (das 25-jährige Bestehen einer Ehe).

Отметим, что эстетическая роль фразеологических средств определяется умением автора отобрать нужный материал и включить его в литературное произведение. Такое употребление фразеологизмов обогащает речь, служит «противоядием» от речевых штампов. Введение ФЕ в текст, как правило, обусловлено стремлением писателя усилить экспрессивную окраску речи. Присущая фразеологизмам образность оживляет повествование. Сказанное в полной мере относится к языку романа немецкого писателя Ганса Фаллады „*Kleiner Mann – was nun?*“ (1932), в котором разговорно-просторечная фразеология выступает как средство языковой характеристики персонажей.

На основе анализа романа была произведена выборка ФЕ в количестве 100 штук. Опираясь на семантико-структурную классификацию И. И. Чернышевой, мы определили процентный состав фразеологических единиц: на 100 ФЕ приходится 34 фразеологических единства – из них 27 идиом, 4 компаративных фразеологизма и 3 парных сочетания слов; 65 фразеологических выражений и лишь 1 фразеологическое сочетание. Процентное соотношение соответствует количеству фразеологических единиц в каждом из типов.

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что большинство составляют фразеологические выражения (65 %) – ФЕ, общее значение которых является результатом образного переосмысления всего словосочетания и может быть частично мотивировано семантикой составляющих компонентов, т.е. общее значение фразеологических выражений в какой-то мере вытекает из совокупности значений составляющих их слов. Приведем примеры таких устойчивых словосочетаний из выборки:

– *j-m eins aufs Dach geben* – дать кому-либо по башке; дать нагоняй; задать взбучку кому-либо

– *getreu bis an den Tod sein* – быть верным до гроба

– *von einem Kind entbunden werden* – **устар.** разродиться от бремени, родить

– *ein Alp ist von ihm gewichen* – у него гора с плеч, камень с души упал

– *j-m nach etw. (D) den Mund wässerig machen* – соблазнять кого-либо чем-либо; разжигать чей-либо аппетит

Значительную часть в выборке занимают фразеологические единства, а именно идиомы, в которых целостное значение (семантическое единство) возникает на основе переосмысления всех компонентов словосочетания:

– *aus allen Wolken fallen (völlig überrascht sein)* – поразиться, ошолбенеть, быть огорошенным (от удивления)

– *j-m die Schrauben anziehen (j-n unter Druck setzen, zu einer bestimmten Handlung zwingen)* – закручивать гайки кому-либо, оказывать давление на кого-либо, требовать от кого-либо определенных действий

– *j-n im Stich lassen (j-n in einer Notlage allein lassen, jmdm. nicht helfen)* – оставить, бросить кого-л. в беде

– *j-m ein Loch in den Bauch reden* – настойчиво уговаривать, уламывать к.-л.

Совсем незначительную часть составляют фразеологические единства с ярко выраженными структурными свойствами – компаративные фразеологизмы (4%) и парные сочетания слов (3%), например:

– *wie vom Donner gerührt* – как громом пораженный

– *wie ein Stock dastehen* – замереть, оцепенеть, стоять руки по швам

– *wie vor den Kopf geschlagen* – как обухом по голове ударило

– *Schritt um Schritt* – шаг за шагом

К сожалению, в романе нами был найдено лишь одно фразеологическое сочетание, что является предсказуемым, т.к. единичная сочетаемость одного из компонентов с переносным значением не является типичной в системе немецкой фразеологии:

– *Eine Hundehochzeit ist es* – «собачья свадьба» – очень скромная, нищая свадьба

Применительно к исследованию наиболее интересным, на наш взгляд, является разграничение фразеологизмов по функциональному признаку. На этой основе различаются две группы фразеологизмов. К первой группе относят устойчивые сочетания слов, которые выполняют в языке чисто номинативную функцию (стилистически нейтральны) – это так называемые *неафористические* фразеологизмы (фразеологические выражения по классификации И. И. Чернышевой). Приведем наиболее яркие примеры из романа:

– *Da ist der Hacken* – в этом деле есть одно «но»

– *auf der Zunge schweben* – *вертеться на языке*

– *in Nachdenken versinken* – *впасть в раздумье, глубоко задуматься*

Ко второй группе относятся фразеологизмы, которые выполняют в языке номинативно-экспрессивную функцию, т.е. имеет ярко выраженную стилистическую окраску – это так называемые *афористические* фразеологизмы. Приведем несколько примеров:

– *j-n durch den Kakao ziehen (j-n veralbern, lächerlich machen)* – *разыгрывать к.-л., дурачить (данный фразеологизм встречается в романе пять раз)*

– *auf den Nägeln brennen (für j-n sehr dringlich sein)* – *быть безотлагательным делом для кого-либо, быть невозможным*

– *ich fresse einen Besen! (ich bin fest überzeugt, dass...)* – *провались я на этом месте, если...!*

– *das Geld auf den Kopf hauen (das Geld leichtsinnig ausgeben)* – *просаживать, бездумно тратить деньги*

– *die Flinte ins Korn werfen (den Mut verlieren)* – *пасть духом, спасовать перед трудностями.*

Фразеологизмы выполняют в данном произведении стилистическую роль. Стилистическое использование фразеологизмов писателем всегда творческое, поскольку фразеологизмы в литературе обычно используются с определенным художественным заданием. Фразеологизм, употребляемый в данном случае в общепринятой форме и обычном значении, вносит в текст присущую ему в языке образность и выразительность. Правда с течением времени ряд фразеологизмов утрачивает свою первоначальную образность и становится привычным. Поэтому с целью обновления образности фразеологизма, придания ему новой экспрессивной окраски, усиления его выразительности, а также уточнения его значения применительно к данному контексту Ганс Фаллада преобразует общеязыковую форму фразеологизма. Так подвергся преобразованию такой общепринятый фразеологизм „*j-m fällt ein Stein vom Herzen*“ (jmd. ist plötzlich sehr erleichtert) – у кого-либо камень с души свалился. Вместо „...*ihm fiel ein Stein vom Herzen*“ автор употребляет „*ein Alp ist von ihm gewichen*“ – что можно перевести как «у него гора с плеч свалилась». При этом измененные фразеологизмы сохраняют художественные достоинства общенародных – образность, афористичность, ритмико-мелодическую упорядоченность.

И все же фразеологизмы остаются готовыми воспроизводимыми оборотами, не теряя специфического своего качества. Устойчивость их сохраняется, если остается их соотнесённость с исходной формой. Такое употребление фразеологизмов – с некоторыми преобразованиями, но при осязательности начальной формы – требует от писателя известного мастерства и всегда отмечено творческим своеобразием, и это, по нашему мнению, хорошо удалось Гансу Фалладе в его романе „*Kleiner Mann – was nun?*“.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: КомКнига, 2007. – 576 с.
2. Википедия Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/wiki/Фразеология> ... 2012, свободный.
3. Ольшанский, И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык = Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache [Текст] / И. Г. Ольшанский, А.Е. Гусева. – М.: Академия, 2005. – 416 с.
4. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка [Текст] / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М.: Академия, 2005. – 252 с.
5. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка [Текст] / И. И. Чернышева. – М.: Высшая школа, 1970. – 199 с.
6. Fallada, H. Kleiner Mann – was nun? / H. Fallada. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar. 1974. – 403 S.

**О. С. Демина**

КГБОУ СПО «Барнаульский государственный педагогический колледж»

### **К ВОПРОСУ СОХРАННОСТИ РОДНОГО ЯЗЫКА В СРЕДЕ УКРАИНСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ**

Территория Алтайского края является зоной активных переселений. Среди переселившихся на Алтай следует назвать немцев, украинцев, мордву и др.

Группа украинских переселенцев на территории Алтайского края сформировалась в результате трех волн аграрных переселений конца XIX – первой половины XX вв.

В основу статьи легли материалы полевых исследований в селах Кулундинского, Мамонтовского и Бийского районов Алтайского края.

Полевые исследования показали, что сохранность переселенческой культуры и языка в частности зависит как от времени миграции, так и от характера расселения.

Что представляют собой районы проживания украинских переселенцев?

Кулундинский район, находящийся в западной степной зоне Алтайского края, характеризуется наличием сел с компактным проживанием столыпинских переселенцев из Украины. Кулундинская степь зона значительных украиноязычных поселений на Алтае. Мамонтовский район входит в центральную зону края, где украинское население, формировавшееся с 1890-х до 1930-40-х гг., локально проживает в окружении русскоязычных населенных пунктов. Бийский район в восточной зоне Алтайского края ха-

рактируется дисперсным расселением украинцев в русскоязычные села. Украинское население Бийского района преимущественно является потомками волны переселенцев связанной с освоением целинных и залежных земель, в 50-х гг. XX в.

Собранный полевой материал подтверждает наличие трех групп украинских переселенцев в зависимости от территории расселения в пределах Алтайского края: компактно проживающие переселенцы на территории Кулундского района, локально проживающие на территории Мамонтовского района и третья группа это дисперсно проживающие украинские переселенцы в Бийском районе.

В рамках полевых исследований в вышеуказанных районах края были проведены анкетирования местного украиноязычного населения. Для того чтобы ответить на вопросы об уровне сохранности духовной культуры, самоопределении переселенцев. В анкете респондентам был предложен набор элементов, по которым человек субъективно относит себя к определенной этнической общности: [Губогло 1984: 268]. Этот набор включает в себя такие элементы как язык, характер (поведение), религиозная принадлежность, одежда, быт, общность происхождения. Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что для большинства респондентов основным этноконсолидирующим и этнодифференцирующим фактором является родной язык. Главное отличие от людей других национальностей 73% опрошенных видят именно в языке. Молодое поколение (до 30 лет) только в языке видят этнодифференцирующий фактор, это обусловлено, прежде всего, тем, что они не знают традиционную культуру своего народа. Информаторы старшего возраста находят различия в особенностях поведения, быте.

Таким образом, переселенцы подчас в языке видят единственную характеристику своего этноса, именно язык, по мнению большинства, отличает их от людей других национальностей проживающих в селе.

Насколько сегодня в селах сохраняется родной язык – тот, на котором говорили приехавшие переселенцы? «Хохлацкий» язык – используем именно это слово, так как многие старожилы подчеркивали отличия своего «хохлацкого» от «чисто украинского» языка. Информатор Л.Н. Бабчук отмечает: «Мы разговариваем на хохлацком языке. Это и не русский и не украинский: [Бабчук 2003: 111]. Н.Н. Цыганий свидетельствует: «Мы часто не понимаем украинский язык. Когда по телевизору выступают, то кое-где и догадываться приходится, о чем они говорят: [Цыганий 2003: 281]. Л.Н. Бабчук вспоминает случай из своей жизни: «Когда поехали с мужем в Украину, в поезде услышали, что мы разговариваем по-хохлацки и подошли к нам. Оказалось, что эти люди тоже из Украины. Так радостно было встретиться, поговорить. Такое чувство, что встретили своих родных: [Бабчук 2003: 98].



Этот случай еще раз доказывает, что представители старшего поколения обращаются к языку как к средству общения с земляками, как к признаку, который позволяет отличать «своих от чужих». Информаторы старшего поколения владеют родным языком в полной мере, т.е. понимают, говорят и думают на нем. Из тех 73% информаторов кто назвал язык отличием их национальности, 43% отмечают, что используют язык не только в быту, но умеют читать и писать на нем (семьи Шептунских, Черевач, Гринь, Притоко). Как вспоминает У.Е. Харченко, раньше многие, в том числе и она выписывали журнал «Перец» на украинском языке.

Употребление «хохлацкого» языка в Мамонтовском, Бийском и Кулундинском районах неоднозначно. В Мамонтовском районе старшее поколение употребляет в своей речи отдельные слова и выражения («стулка», «спідниця», «дівчина» и др.), среднее и молодое поколение не разговаривают на этом языке. В Бийском районе ситуация обстоит иначе: старшее поколение, переселенцы поздней волны, 50-х гг. XX в., разговаривают, пишут и читают на своем родном языке. Отдают ему предпочтение при общении с родственниками и друзьями, переселившимися из Украины. Информаторы отмечают, что их дети понимают этот язык, но предпочитают говорить на русском, ведь кроме общения в семье, в остальных случаях они употребляют только русский язык. В Кулундинском районе на своем родном языке разговаривает все украинское население не зависимо от возраста. Как отмечает Л.Н. Бабчук: «Нашим внукам очень сложно. Как пошли в первый класс, а там все на русском. И получали одни двойки, и все, потому что дома на своем разговариваем, а в школе на русском надо. И писали «бачу дорогу», когда надо писать «вижу дорогу»: [Бабчук 2003: 68]. Очень часто от информаторов можно слышать, что возникают такие ситуации, когда встретив человека другой национальности, они переходят при общении на русский язык. Это говорит об языковой ассимиляции, переходе к языку общения, доминирующему на данной территории.

Языком письменной культуры во всех трех группах украинских переселенцев является русский. Только двое респондентов – старожилов упомянули о том, что до 40 – х гг. XX в. В селах были классы, где обучение велось на украинском языке. Вполне ясно, что обучение на родном языке в школе должно вестись там, где группа переселенцев проживает достаточно компактно (например, Кулунда). Это создаст дополнительную возможность усвоения молодым поколением своих национальных традиций и культуры, установления взаимопонимания со старшим поколением.

Подводя итог вышеизложенному, мы должны констатировать, что родной язык, в трансформированном варианте, сохранился (в разной степени) в исследуемых районах края. Это зависит и от времени переселений и от условий расселения переселенцев на территории края. Наиболее сохранным язык предстает там, где переселения были более позднего времени, либо переселенцы компактно проживают в своей языковой среде. Со-

хранение родного языка среди украинских переселенцев замечательно потому, что на протяжении десятилетий русский язык занимает главенствующее положение практически во всех сферах жизнедеятельности переселенцев. На нем ведется вся документация, обучение в школе, телевидение, газеты. Казалось бы как в такой ситуации вообще возможно выживание родного языка? Тем не менее, он не просто сохранился, а продолжает быть живым средством общения.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Архив Лаборатории исторического краеведения БГПУ (далее – архив ЛИК БГПУ, сектор устной истории и этнографии). Кулундинский район. с. Семеновка. Бабчук Л. Н.
2. Архив ЛИК БГПУ, сектор устной истории и этнографии. Кулундинский район. с. Златополь. Цыганий Н. Н.
3. Губогло, М. Н. Современные языковые процессы / М. Н. Губогло. – М., 1984. – С. 268.

**А. В. Дрожащих**

Тюменский государственный университет

### **СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ БАНКОВСКОЙ ГАРАНТИИ**

Банковский дискурс привлекает пристальное внимание лингвистов, что объясняется общим интересом российской лингвистики к институциональной деловой коммуникации и необходимостью оптимизации банковских коммуникаций в условиях глобального расширения международного сотрудничества в банковской сфере. В существующих работах анализируются структура, факторы и типологические признаки банковского дискурса как особой разновидности делового институционального дискурса [Махортова 2007: 6-10], а также прагматические, лингвокультурологические и лексико-грамматические характеристики отдельных важных жанров банковского дискурса и смежных предметных областей [Дрожащих 2009: 254-256; Назарова 2008: 13-22].

В современной банковской практике широкое распространение получили банковские гарантии. Тексты данного жанра играют важную роль в профессиональных банковских коммуникациях и обладают определенной языковой спецификой, однако до сих пор остаются совершенно неизученным феноменом с точки зрения лингвистики и представляют одну из наименее разработанных областей деловой жанрологии. Между тем, обращение к указанной тематике позволяет включить в практику лингвистического анализа новый эмпирический материал и дает возможность получить

дополнительные данные, способствующие более точному и полному осмыслению особенностей не прямой банковской коммуникации и специфики речевой интеракции представителей профессионального банковского сообщества с деловыми партнерами и контрагентами. В настоящей статье предпринимается попытка выявить и описать стилистические и структурно-языковые параметры англоязычной банковской гарантии. Материалом для статьи послужили банковские гарантии западноевропейских и американских банковских учреждений.

Банковские гарантии являются поручительствами банка-гаранта за выполнение денежных обязательств собственных клиентов. Наряду с контрактной документацией банковские гарантии относятся к облигативному подтипу официально-деловых жанров банковского дискурса [Махортова 2007: 12]. В пространстве англоязычного банковского дискурса банковские гарантии представлены широким спектром разновидностей различной функциональной направленности, в том числе гарантиями платежа (*payment guarantees*), гарантиями надлежащего исполнения контракта (*performance bonds*), гарантиями возврата авансового платежа (*advance payment bonds*), гарантиями оферты (*bid bonds*), контргарантиями (*counter-guarantees*), гарантиями обеспечения кредита (*guarantees securing a credit line*) и др.

Банковские гарантии обладают всеми признаками речевого жанра и характеризуются общностью коммуникативно-прагматической установки, стиля, содержания, структуры и лексико-грамматического наполнения. Основными стилеобразующими чертами текстов банковских гарантий являются официальность, объективность, предписывающая модальность, точность и однозначность формулировок, речевой консерватизм, а также экспрессивная нейтральность и полное отсутствие индивидуально-авторского колорита. Тексты исследуемого жанра специализируются на передаче информации когнитивного и оперативного характера и их целесообразно квалифицировать как тексты когнитивно-оперативного плана. Банковские гарантии имеют коллективный источник и адресат, обнаруживая в этом плане сходство с другими документами и публикациями юридических лиц.

Коммуникативно-прагматическая установка текстов банковских гарантий состоит в том, чтобы: 1. наложить ответственность на банк, выступающий в качестве гаранта, за выплату бенефициару оговоренной в гарантии денежной суммы в случае неисполнения принципалом своих контрактных обязательств перед бенефициаром; 2. проинформировать участников сделки о базовых параметрах банковской гарантии; 3. обозначить срок действия банковской гарантии. Типичная структурно-композиционная схема банковской гарантии состоит из следующих композиционных блоков, объединенных общей тематикой: *реквизиты банка-гаранта и других участников договора – заголовочный блок – дата бан-*

ковской гарантии – основной информационный блок – подпись банка-гаранта. При этом заголовочный блок несет важную нагрузку, очерчивая границы функционирования конкретных банковских гарантий в системе банковских коммуникаций и являясь одним из основных признаков, наделяющих рассматриваемые документы юридической силой.

Следует отметить, что банковские гарантии имеют все релевантные признаки документного текста и, как следствие, характеризуются строго регламентированным набором обсуждаемых тем, предустановленностью формы и устойчивой реализацией специфических лексических, частеречных и синтаксических параметров [Кушнерук 2008: 22]. При этом лексико-грамматическая аранжировка современной англоязычной банковской гарантии обусловлена ее коммуникативно-прагматической установкой и во многом ориентируется на сложившийся стандарт речевого оформления юридической и платежно-расчетной документации в англосаксонской лингвокультуре.

Банковские гарантии отличает номинативный стиль подачи информации, что находит выражение в преобладании имен существительных, прилагательных и причастий, а также предложно-именных и глагольно-именных сочетаний с опорным существительным над собственно глагольной лексикой. Например: *This guarantee is assignable only with our consent [Deutsche Bank]; This guarantee enters into force only on receipt by us of the advance payment amounting to USD 605.632.00 [Deutsche Bank]; Our indemnity expires in full and automatically if your written request for payment and your written confirmation are not in our possession on or before that date [Banca Del Gottardo].*

Как правило, участники сделки банковской гарантии номинируются в структуре англоязычного гарантийного текста посредством официальных корпоративных названий или специальных терминов, регламентирующих социально-ролевые отношения сторон (*Issuing Bank* – банк-гарант, *Beneficiary* – бенефициар платежа, *Contractor* – подрядчик и т.д.), а также с помощью широкого употребления личных и притяжательных местоимений 1 и 2 лица. Высокий удельный вес местоименной лексики можно объяснить тем, что банковские гарантии принадлежат к так называемым малоформатным жанрам, что вызывает необходимость использования более кратких и простых языковых форм.

Стержневым компонентом вокабуляра является профильная экономическая и юридическая терминология, представленная как в виде одиночных терминов, так и терминологических сочетаний типа *advance payment*, *total contract amount*, *legal effect* и т.д. Рассматриваемая терминология является стандартной и обладает такими характерными признаками терминов, как однозначность, отсутствие эмоциональной окраски и независимость от контекста. При этом экономические термины обеспечивают профессиональный формат описания технических параметров сделки

банковской гарантии (*supply, delivery, merchandise, amount, currency, maturity date, loss, accrued interest, payment* и др.), а правовые отношения контрагентов регулируются посредством понятий и соответствующих терминов хозяйственного, гражданского и налогового права (*contract, jurisdiction, guarantee, levies, taxes, withholdings* и др.).

Стилистическая принадлежность банковских гарантий к официально-деловому стилю находит проявление в широком употреблении так называемых официалем [см. Сологуб 2009: 19] в сочетании со специализированными паравербальными средствами создания официальной тональности текста (фирменный бланк и логотип организации, печать банка-гаранта и т.д.). Обращает на себя внимание то, что помимо современных клише и канцеляризмов в текстах исследуемого жанра, как и в других англоязычных административно-распорядительных, юридических и судебных документах, активно функционируют наречия и предлоги архаического характера типа *hereby, hereunder, herewith, thereon, thereof* и т.д. Для банковских гарантий релевантными также оказываются количественные числительные, в том числе слитные прописные варианты для передачи количественных числительных при дублировании дат и денежных сумм типа *Nineteenninetythree* или *United States Dollars sixhundredsixthousandsthreehundredthirtyfive only*.

Синтаксис англоязычной банковской гарантии ориентирован на передачу информации в объективированной форме и придание предписаниям предельной точности и однозначности. Для решения данных задач используется ограниченный круг синтаксических решений, в том числе синтаксические структуры с глаголом настоящего времени вневременного характера (часто с модальным расширением в виде глагола *shall* в значении долженствования), пассивные конструкции и готовые речевые формулы-канцеляризмы. Сложноподчиненные предложения, характеризующиеся обширной придаточной частью и в ряде случаев осложненные однородными членами предложения и уточняющими оборотами с неличными формами глагола, также удачно вписываются в общую ткань гарантийного текста и позволяют, в частности, представить суть финансовых обязательств банка-гаранта с учетом всех существенных деталей. Например: *At the request of Orderers, we hereby irrevocably undertake to pay to you on your first demand, irrespective of the validity and the legal effects of the above mentioned contract and waiving all rights of objection arising from said contract, any amount up to a maximum of:*

***USD 395 000.00***

***In words: US Dollars threehundredninetyfivethousand interest and charges included, upon receipt of your written request for payment and your written confirmation that Orderers have failed to deliver the merchandise ordered or have not delivered such merchandise as specified in the above mentioned contract [Swiss Volksbank].***

Таким образом, банковские гарантии являются специализированным жанром, используемым кредитными учреждениями для документарного со-

проведения собственных гарантийных операций. Англоязычные банковские гарантии обладают всеми признаками речевого жанра, характеризуются общностью коммуникативно-прагматической установки, стиля, содержания, структуры и лексико-грамматического наполнения и ориентируются на сложившийся стандарт речевого оформления юридической и платежно-расчетной документации в англосаксонской лингвокультуре. Языковая реализация коммуникативно-прагматической установки банковской гарантии достигается за счет употребления профильной терминологии, ограниченного круга синтаксических решений, а также вербальных и паравербальных средств создания официальной тональности текста.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Дрожащих, А. В. Вербальные маркеры индивидуально/коллективного в институциональном дискурсе [Текст] / А. В. Дрожащих // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 252-257.
2. Кушнерук, С. П. Теория современного документного текста [Текст]: автореф. ... дис. д-ра филол. наук / С. П. Кушнерук. – Волгоград, 2008. – 45 с.
3. Махортова, Т. Ю. Лингвопрагматический потенциал PR-жанра в пространстве банковского дискурса (на материале немецкоязычных банковских проспектов) [Текст]: автореф. ... дис. канд. филол. наук / Т. Ю. Махортова. – Волгоград, 2007. – 23 с.
4. Назарова, Л. В. Культурологический компонент делового английского языка (на материале подязыка бухгалтерского учета) [Текст]: автореф. ... дис. канд. филол. наук / Л. В. Назарова. – СПб., 2008. – 24 с.
5. Сологуб, О. П. Современный русский официально-деловой текст: функционально-генетический аспект [Текст]: автореф. ... дис. д-ра филол. наук / О. П. Сологуб. – Кемерово, 2009. – 45 с.

**В. В. Егорова**

Кубанский государственный университет

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОЦЕНКИ КОНЦЕПТА «EDUCATION/ОБРАЗОВАНИЕ» В АЗИАТСКИХ СТРАНАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛОВ “THE ECONOMIST”)**

Концепт – весьма сложное и неоднозначное образование. Один и тот же концепт может по-разному проявлять себя в зависимости от ситуации, реализации в том или ином тексте, а также национальности, уровня образованности и социальной группы людей.

Концепт имеет чисто когнитивный статус и не существует вне мышления. Сложность концепта состоит в наличии двусторонней связи между языком и сознанием, т. к. категории сознания реализуются в языковых категориях и одновременно детерминируются ими; культура детерминирует концепт (т. е. концепт – ментальная проекция элементов культуры). Соотношение феноменов «язык» и «культура» крайне сложно, поскольку язык является одновременно и частью культуры, и внешним для культуры фактором; язык и речь – сферы, в которых концепт опредмечивается.

Именно концепт соответствует представлению о тех значениях, образах, этноспецифике, на которые человек опирается и которыми оперирует в процессе мышления. В нем отражена суть гносеологического процесса и человеческого функционирования.

Концепт – единица когнитивного уровня, следовательно, он вбирает в себя все, что принадлежит природе понятия и значения. Но концепт – это и факт культуры, следовательно, он вбирает в себя и то, что делает его таковым: исходная форма (этимология), аксиологическая оценка, ассоциации, абстракции, ментальные изоглоссы.

Как утверждает Д.С. Лихачев, потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче культурный опыт человека. Ученый дает понимание концепта как заместителя в индивидуальном и коллективном сознании носителей языка, подчеркивая роль творцов в сознании отдельных людей и человеческих коллективов [Лихачев 1997].

Концепты являются «первичными культурными образованиями, передающимися в различные сферы бытия человека, в частности в сферы понятийного, образного и деятельностного освоения мира» [Ляпин 1997: 12].

Посредством вербализации понятийных, образных и ценностных признаков концепта осуществляется моделирование компонентов, конституирующих его цельный имидж. В данной статье мы рассмотрим фрагмент концепта «Education/Образование» в Азиатских странах, основываясь на выборке единиц из журнала *The Economist* (2008-2012гг.).

Азиатский регион включает в себя 49 стран, отличающихся между собой экономическим, политическим и религиозным развитием, вследствие чего внимание к вопросу об образовании в каждой стране носит определенный характер. В ходе работы с журналом за указанный период времени, выявился интересный факт: с 2008 по 2010 гг. проблемы образования в Азии не выносились на мировое обозрение, и только начиная с 2011 г. им начало уделяться какое-то внимание. В результате нами было рассмотрено только 6 стран региона и зафиксировано 82 единицы: Индонезия (15), Малайзия (5), Япония (10), Пакистан (6), Индия (35) и Шри-Ланка (11). В качестве обобщающего фактора данные репрезентанты были расположены в две группы: уровень образования (18) и финансовый аспект (14).

Анализ примеров Индонезии, как наиболее перспективной в экономическом плане развивающейся страны, указал на далекую от совершенства систему образования, что выражается единицами с отрицательной оценкой (*bully – to use your influence or status to threaten or frighten someone in order to get what you want; to intimidate – to deliberately make someone feel frightened, especially so that they will do what you want*). В обоих единицах выделяется компонент угрозы, направленный на достижение своих корыстных целей (*to frighten somebody, to make someone feel frightened*):

*Bullying and intimidation of pupils and parents who want to come clean. – Запугивание и устрашение учеников и родителей, которые хотят сказать правду. (More cheating, or else! July 9<sup>th</sup> 2011).*

Такая же тенденция прослеживается и в следующем примере:

*Revelations will prompt an overhaul of the way that Indonesia examines its children. – Разоблачения приведут к пересмотру того, как Индонезия принимает экзамены у детей. (More cheating, or else! July 9<sup>th</sup> 2011).*

Ключевым словом в данном примере является слово *revelation* – an enlightening or astonishing disclosure. Раскрытие и разоблачение ведения экзаменационных процессов должно привести к полному изменению положения дел в Индонезии, на что указывается лексема *overhaul* – a complete change to a system that is intended to make it work more effectively.

Также можно обратить внимание на следующие выражения, в семантике которых присутствует отрицательная оценка: *to cheat at school* – жульничать в школе; *scandals in the classroom* – скандалы в классах; *complain to school* – жаловаться на школу; *disgrace to school* – позорить школу. Таким образом, проблема мошенничества и недовольства образованием среди населения является доминирующей в Индонезии.

Совсем иным образом обстоят дела у соседа Индонезии – Малайзии. Малайзия, страна с развивающейся экономикой, активно улучшая свои позиции в регионе, пытается решить проблему образования через западные инвестиции:

*Ambitious plans to become an Asian hub for Western education. – Амбициозные планы стать азиатским центром для западного образования. (A reserve brain drain. May 7<sup>th</sup> 2011).*

*Having watched Asian children flock west to spend a lot of money on British and American schools, Malasian government decided to persuade Western schools and colleges to come and set up branch campuses. – Видя, что азиатские дети направляются на Запад тратить много денег в британских и американских школах, малазийское правительство решило убедить западные колледжи и школы прийти и открыть филиалы. (A reserve brain drain. May 7<sup>th</sup> 2011).*

Показательным, на наш взгляд, является использование слова *hub* – a center of activity or interest or commerce or transportation и *to set up* – begin, or enable someone else to begin, a venture by providing the means, logistics,



etc. Оба слова более употребительны в экономическом дискурсе, и, таким образом, создается деловая атмосфера перестройки и преобразований.

Следует также отметить, что в разговорах об образовании можно услышать только западное настроение. На наш взгляд, этот момент является положительным в малазийской системе образования. **English education** – английское образование; **western education** – западное образование; **western schools** – западные школы; **western universities** – западные университеты.

Как известно, Япония – самая экономически и социально развитая страна региона, с высочайшим уровнем жизни, что, конечно же, не могло не отразиться на вопросах, связанных с образованием. Однако главной проблемой, с которой столкнулось Токио, являются частные репетиторы.

**The crammers are succeeding in ways that schools are not. – Репетиторы преуспевают в тех областях, где школы отстают. The growing role of crammers to shortcomings in public education. – Распуцающая роль репетиторов – недостаток государственного образования. Crammers are as powerful as ever. – Репетиторы влиятельны как никогда. (Testing times. December 31<sup>st</sup> 2011).**

Ключевым словом в данных примерах является *crammer* – a person who prepares a pupil hastily for an examination, most commonly to pass the entrance examinations of high schools or universities; to cram – to study hard in order to learn a lot in a short time, especially for an examination. Таким образом, мы видим, что это не просто репетитор, который помогает с домашним заданием и дает дополнительные знания, а преподаватель, который натаскивает студентов к экзаменам в высшие учебные заведения, прибегая к механическому запоминанию информации в короткий период времени и не давая никаких знаний.

Пакистан – одна из самых больших по численности населения стран мира. Это страна, где проблема неграмотности стоит очень остро, что и отражено в следующих примерах:

**One-tenth of the world's primary-age children who are not in school live in Pakistan. – Одна десятая детей школьного возраста в мире, которые не посещают школу, живет в Пакистане. 30% of Pakistanis have received less than two year's education. – 30% пакистанцев получили менее двух лет образования. One of Pakistan's worst problems: the huge number of children who receive no education at all. – Одна из самых острых проблем Пакистана, это то что огромное количество детей не получает образования совсем. (A taste of Hunny. February 11<sup>th</sup> 2012).**

Анализ материала позволил выделить тот факт, что при описании образовательных проблем Пакистана ведущим приемом является введение процентного соотношения: one-tenth, 30%, the huge number of – таким образом, цифровая реализация данного вопроса является эффективным средством для вербализации данной проблемы.

Не вызывает сомнения тот факт, что затронутые проблемы в Пакистане вызывают большой резонанс у мировой общественности, и международные организации, такие как the United Nations' children's agency (Детский фонд ООН) и Punjab Education Foundation (Образовательный Фонд Пенджаба) пытаются оказать содействие в данном вопросе.

Пакистан, являясь бывшей территорией Индии, кажется, тонет в вопросе об образовании, в то время как Индия превращается в одну из самых быстроразвивающихся стран в мире, и вопрос образования здесь играет немаловажную роль. Единицы, связанные с образовательной системой Индии, были нами поделены на 2 подгруппы: отношение людей и отношение правительства к образованию.

Для большинства граждан Индии образование является основой к успешному будущему: *Education is seen as quick route to prosperity. – Образование является быстрой дорогой к процветанию. (A billion brains. September 29<sup>th</sup> 2012).*

Еще одним показателем являются расходы, которые люди выделяют на учебу. *Indians typically spend 7,5% of their income on education more than Chinese, Russians or Brazilians. – Индийцы обычно тратят 7,5% своего дохода на образование больше чем китайцы, русские или бразильцы. (A billion brains. September 29<sup>th</sup> 2012).*

Образование как синоним экономического процветания и обретения более высокого социального статуса выражается и в брачных объявлениях:

*In newspaper marriage ads, prospective grooms and brides often mention their qualifications before their age, looks or caste. – В газетных брачных объявлениях будущие женихи и невесты указывают свою квалификацию до возраста, внешности и касты. (A billion brains. September 29<sup>th</sup> 2012).*

Данная тенденция может свидетельствовать о значительных изменениях, происходящих в культуре и традициях народа.

Правительство Индии, в свою очередь заинтересовано в распространении доступного образования. Так, например, в следующем примере указывается на существование нового закона, направленного на улучшения образовательных процессов:

*A new law is designed to lift school results by setting minimum standards for school buildings, playing fields, student-teacher ratios.*

Так, установление минимальных стандартов для школьных зданий (school buildings), игровых полей (playing fields), соотношения учащихся и учителей (student-teacher ratios) является важным моментом для создания лучших условий в системе образования.

Последняя страна, представленная в нашем списке, – Шри-Ланка. Шри-Ланка «привлекает внимание» забастовками студентов и учителей, которые в последнее время принимают массовый характер.

*Police fired water cannon and tear gas at hundreds of students marching in support of academics. – Полиция применила водные пушки и слезоточи-*

вый газ к сотням студентов, выступающих в поддержку преподавателей.

*Schoolteachers are protesting, too, against a rapid decline in the quality of primary and secondary education. – Школьные учителя тоже протестуют против быстрого спада качества начального и среднего образования.* (Shuttered. September 1<sup>st</sup> 2012).

Таким образом, нами было рассмотрено 6 стран Азиатского региона с разным уровнем экономического и социального развития, что в свою очередь отразилось на системе образования. Однако обобщающим фактором здесь служит отрицательная оценка уровня образования и проблема финансирования. Так, например, в следующих примерах, данный аспект получает ярко выраженный характер.

*Local education is extremely bad. – Местное образование очень плохое. Too many people end up with worthless qualifications. – Слишком много людей заканчивают с никчемными дипломами. A controversial institution has some surprising merits. – Сомнительный институт имеет удивительные заслуги. The quality of teaching is variable, sometimes teachers don't even turn up for lessons. – Качество обучения непостоянно, иногда учителя даже не появляются на уроках.*

При анализе единиц были выделены следующие указатели выражения отрицательной оценки: использование интенсификатора *extremely* (*extremely* – to an extreme degree or extent; прилагательных *worthless* (without practical value or usefulness), *controversial* (subject, opinion, or decision is one that people disagree about or do not approve of), *variable* (lacking constancy; fickle), в значении которых присутствуют семы «отсутствия» или «неодобрения»: “without value”, “lacking constancy”, “disagree, do not approve”.

В следующем примере следует отметить, что независимо от экономического положения страны, финансовые вопросы, связанные с образованием, объединяют все страны региона. Лексические единицы, связанные с финансовыми вопросами, включают в себя глаголы *to spend* – to pay out money, *to afford* – to be able to do or spare something, esp without incurring financial difficulties; существительные *bribe* – a reward, such as money or favour, given or offered to procure services or gain influence, esp illegally, *money* – the official currency, in the form of banknotes, coins:

*School and university test-scores rise in direct proportion to spending on cramsters. – Школьные и университетские балы увеличиваются в прямой пропорции от трат на репетиторов. Parents couldn't afford to send children to school. – Родители не могли позволить отправить детей в школу. A better education system calls for more than money. – Лучшая образовательная система требует больше чем деньги. Some teachers accept bribes from students in return for exam passes. – Некоторые учителя принимают взятки от студентов, чтобы те в свою очередь сдали экзамены. Private money is*

*flooding in tertiary education. – Частные деньги текут в образование, относящиеся к сфере услуг.*

Таким образом, в результате исследования языкового материала можно сделать вывод о том, что система образования Азиатских стран далека от совершенства и каждая страна сталкивается с рядом проблем, которые не всегда успешно разрешаются. Вербализация данных проблем выражается лексическими единицами с отрицательной коннотацией (эмоционально-оценочные семы, интенсификация).

Концептуализация понятия «образование» получает свое развитие в приращенных значениях экономической стабильности и благосостояния.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997. – С. 280 – 287.

2. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению подхода [Текст] / С. Х. Ляпин // Концепты. – Архангельск, 1997. – Вып. I. – С. 11 – 35.

**Е. Б. Едигарьева**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ**

Юмор имеет большое значение для развития личности и общения человека с другими людьми. Чувство юмора влияет на формирование оптимистического, гуманистического отношения к жизни, развивает самокритичность, способность видеть вещи под неожиданным углом зрения, поэтому использование юмора необходимо в образовательном процессе.

Юмор обладает национальной спецификой, отражающей ценностные ориентации и черты национального характера того или иного народа. Национальная специфика юмора проявляется прежде всего в тематике, сценариях и типах юмористических текстов, а также в способах создания языковой игры, поэтому восприятие юмористических текстов представителем другой культуры может вызывать трудности [Евстегнеева 2003].

Обучение иностранному языку должно способствовать ориентации студентов в социальной среде на основе развития интеллектуальных способностей, а также достижения такого уровня коммуникативной компетенции в области рецепции, который позволял бы читать тексты

разного уровня сложности, разных стилей и жанров. Обладая универсальным воздействием на читателя, текстовый материал является важнейшим средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка, включает их в мир общечеловеческих нравственно-эстетических ценностей.

Юмористические тексты обладают огромным дидактическим и воспитательным потенциалом, бесспорна значимость юмора в общении и при понимании иноязычной культуры.

Юмористического текста как особого жанра или функционального стиля литературы не существует. Юмористическим может быть текст, представляющий разные жанры и стили, но у всех юмористических текстов есть нечто общее. Все они строятся на приеме неожиданного и оригинального «выхода из ситуации». Этот прием и создает эффект комического.

Решение проблемы, предложенное в юмористическом тексте, иногда кажется читателю нелогичным, абсурдным, непоследовательным. Происходит это потому, что юмор – источник информации о культуре нации, а культуры – разные. Недаром говорят об английском юморе, об американском юморе. Из шуток можно почерпнуть информацию о существующих отношениях в обществе, о предрассудках. У каждой нации есть типичный герой шуток. У немцев это *der Ostfrieser u die Blondine*, в русских шутках – например, чукча или «новый русский».

При обучении можно эффективно использовать короткие аутентичные юмористические тексты, представляющие своего рода концентрацию национально-культурного юмора.

Видами юмористических текстов могут быть анекдоты, шутки, юмористические афоризмы, шуточные дефиниции. Юмор может быть представлен и в стихотворной форме – примером этого служат считалки, скороговорки и просто забавные стихотворения. Стихотворная форма (ритм и рифма) диктует определенный лексический выбор и служит оправданием подчас абсурдному и потому забавному содержанию.

Рассмотрим юмористические тексты, где комический эффект создается языковыми средствами. Именно в языке заложены источники национального своеобразия юмора. В игре слов язык сохраняет почти не передаваемый другим языком колорит, именно поэтому восприятие юмористических текстов представителями другой культуры может вызвать трудности [Трубицина 2007: 204-205].

Herr Weiß aus Schwarz.

- Wie heißen Sie?  
– Weiß.
- Vorname?  
– Friedrich.
- Wohnhaft?

- Wie bitte?
- Wo wohnen Sie?
- In Schwarz.
- Geboren?
- Wie bitte?
- Wann sind Sie geboren?
- Am 5.5.55.,
- Geburtsort?
- Wie bitte?
- Wo sind Sie geboren?
- In Weiß.
- Sind Sie verheiratet?
- Ja.
- Wie heißt Ihre Frau?
- Isolde, geborene Schwarz.
- Sie sind also Herr Weiß – wohnhaft in Schwarz – geboren in Weiß – verheiratet mit Isolde Weiß – geborene Schwarz?
- Richtig.
- Und was machen Sie?
- Wie bitte?
- Was sind Sie von Beruf?
- Ich bin Elektrotechniker. Aber ich arbeite – schwarz.
- Das ist verboten. Ich weiß.
- Ich weiß.

Каждый язык имеет свою специфическую систему идиоматических оборотов, синонимов, омонимов, неологизмов, архаизмов и т. д. Они ложатся в основу языковых средств создания комизма и влияют на национально-стилевое своеобразие юмористического текста. Лингвистическая классификация средств создания комического эффекта включает:

- Лексико-стилистические средства (использование омонимов, паронимов, однокоренных слов, экспрессивно-эмоциональной лексики, архаизмов, полисемии, неологизмов; столкновение лексики различных функциональных стилей);

- Фразеологические средства (преобразование формы фразеологизма, буквализация или переосмысление его значения);

- Грамматические средства (нарушение управления, несовпадение рода существительных и т.д.) [Евстегнеева 2003].

- Следует обращать внимание студентов на наличие таких языковых средств и научить их определять на чем основан юмористический эффект. С этой целью можно предложить следующий текст.

Das Gespräch in einem Blumengeschäft zwischen einem Herrn aus Amerika und der Verkäuferin Judith.

Käufer: „Bitte, sind die Blumen aus Papier? Sind sie künstlich?“

Verkäuferin: „Natürlich“

Käufer: „Natürlich?“

Verkäuferin: „Nein, künstlich“

Käufer: „Sind sie nun künstlich oder natürlich?“

Verkäuferin: „Natürlich künstlich!“

Der Käufer ist jetzt sehr verwirrt

Judith will helfen: „Wissen Sie, ...“

Was könnte Judith zu dem Herrn aus Amerika sagen?

При работе с такими текстами у учащихся вырабатывается способность более внимательно относиться к многозначным словам в условиях малого контекста, а также способность учитывать синтагматические связи слов в тексте и использовать фоновые знания для понимания многозначности.

На основе шутки можно организовать групповое обсуждение вопросов: какой социальный тип человека представляет текст, кого высмеивает шутка. Например:

Warum hat die blonde Susi jeden Abend nasse Haare? – „Weil sie jeden Abend ihrem Goldfisch einen Gute-Nacht-Kuss gibt.“

Warum lachen wir über Susi? (Weil sie dumm ist.)

Was für ein Typ ist sie? (Die sogenannte Blondine, die in deutschen Witzen immer dumm ist. / Sie verkörpert Dummheit.)

Kennt ihr andere Witze über die Blondine?

Welche typische Figuren kennt ihr noch? Für deutsche Witze? Für russische Witze?

Таким образом, работа с юмористическими текстами позволяет сообщить новые сведения и активизировать страноведческие, лингвистические и социокультурные знания о стране изучаемого языка, стимулировать свободную коммуникацию на иностранном языке, а также осуществлять обучение иностранному языку в контексте диалога культур. Работа с юмористическими текстами положительно влияет на развитие языковой догадки, дает возможность познакомить студентов с реалиями и историей страны изучаемого языка.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евстигнеев,а Т. А. Автореферат диссертации по теме "Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ". Санкт-Петербург 2003 [Электронный ресурс] / Т. А. Евстигнеева // Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-uchet-natsionalnoy-spetsifiki-russkogo-yumora-v-protssesse-obucheniya-rki>

2. Трубицына, О. И. Использование юмористических текстов на уроке немецкого языка в средней школе [Текст] / О. И.Трубицына // Традиции

и инновации в методике обучения иностранным языкам. – Санкт-Петербург: Издательство КАРО, 2007. – 288 с.

3. Bonus-Tormann G., Gramer E., Kopfermann T., u. a. Lesebuch Deutsch 9: [Text] / G. Bonus-Tormann u.a. – Braunschweig: Westermann Verlag, 1987.-120 S.

4. Bauer J., Müller-Michaels H. Schwarz auf weiss: Lese-Ideen für das 5./6. Schuljahr [Text] / J. Bauer, H. Müller-Michaels – Hannover: Schroedel Schulbuchverlag, 1987.-135 S.

**Е. И. Елизова**

Шадринский государственный педагогический институт

### **СПЕЦИФИКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

В связи с гуманитаризацией и демократизацией школьного и высшего профессионального образования в настоящее время большое внимание уделяется поиску наиболее эффективных методов и форм работы с обучающимися. Согласно принятому в конце прошлого года закону об образовании «экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития РФ, реализации приоритетных направлений государственной политики РФ в сфере образования» [ФЗ «Об образовании в РФ»: ст.19, гл.1].

Открытость отечественной политики мировому сообществу и являющаяся следствием этого интернационализация всех сфер повседневной жизни общества позволили объявить в качестве конструктивного ответа на вызов мультикультурного общества реализацию межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация трактуется отечественными лингводидактами (Г.И. Богин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, К.М. Ирисханова и др.) как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам.

Ряд авторов трактуют межкультурную коммуникацию как адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам [Верещагин, Костомаров 1993: 47].

Наиболее полное определение межкультурной коммуникации сформулировано И.И. Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам, языкам. Оно происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при



этом и осознают тот факт, что каждый из них является “другим” и каждый воспринимает чужеродность “партнера” [Халеева 2000: 25].

Исходя из данных определений, становится очевидным, что межкультурная коммуникация – явление весьма сложное по своей сути и трудоемкое для овладения. Для вступления в межкультурную коммуникацию требуется серьезная подготовка. Неслучайно переводчиков называют специалистами по межкультурной коммуникации, которые обеспечивают коммуникативное взаимодействие людей, принадлежащих к различным языкам и культурам. Переводчики и преподаватели иностранных языков владеют иностранными языками на высоком уровне, который трудно поддается какому-либо определению, но чаще всего в таких случаях говорят об уровне владения иностранным языком как переводческой/педагогической специальностью, совершенным или близким к совершенству, который достигается в высших учебных заведениях лингвистического профиля.

Вместе с тем, опыт преподавательской работы в провинциальных вузах позволяет констатировать в последнее время некоторое снижение уровня владения студентами иностранным языком. Причинами этого являются, на наш взгляд, следующие факторы:

- 1) слабое осознание национально-культурной базы родного языка;
- 2) поступление выпускников школ с углубленными знаниями иностранного языка в более крупные вузы;
- 3) противоречие между потребностью современного общества в грамотных специалистах, владеющих иностранным языком на высоком уровне и традиционной практикой обучения иностранным языкам, сдерживающей вступление студентов-лингвистов в межкультурную коммуникацию.

Решение обозначенной выше проблемы может осуществляться на трех уровнях:

- а) образовательном;
- б) территориально-экономическом;
- в) методическом.

Сложившаяся ситуация обуславливает обращение к новой научной парадигме, позволяющей сформировать межкультурную компетенцию студентов-лингвистов, прочно вошедшую в отечественную методику в конце 90-х годов XX века как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Важную роль в этом играет язык, выступающий единственно возможным инструментом взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных лингвоэтносообществ.

Овладение иностранным языком студентам-лингвистами в провинциальных вузах имеет некоторые специфические особенности:

– подготовка к реальной межкультурной коммуникации в вузе часто осуществляется в искусственных условиях и неадекватными средствами – учебным общением с однокурсниками, являющимися носителями одной культуры;

– основным коммуникативным партнером студентов, изучающих иностранный язык, является преподаватель, не являющийся носителем иноязычной культуры;

– межкультурная коммуникация, обеспечивающая взаимопонимание собеседников, требует от овладевающих иноязычной коммуникативной деятельностью достаточных фоновых знаний, социокультурного фона, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык;

– качество обучения иностранному языку во многом зависит от умения преподавателя верно подобрать и использовать страноведческий и лингвострановедческий материал.

Рассмотрим данные особенности подробнее.

*Учебное общение с однокурсниками и преподавателями* как носителями одной культуры является важным компонентом общей культуры личности и приобщения к мировой культуре. Однако межкультурная коммуникация не может быть реализована только на осознании национально-культурной базы родного языка, здесь необходимо обеспечить обучающихся основами иноязычной культуры.

Общению в межкультурных ситуациях, даже в случае, если его участники владеют общим языковым кодом, всегда присущи конфликты между знанием и незнанием. Основной вектор современных лингводидактических и методических научных изысканий направлен на разрешение этих конфликтов, т.е. на теоретическое обоснование наиболее оптимальных путей развития у обучающихся способности реализовать и понимать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национально-языковой картины мира.

В настоящее время подготовка к реальной межкультурной коммуникации, к реальному взаимодействию носителей двух культур имеет опосредованный характер, так как процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языков и культуры. В учебных условиях процесс межкультурной коммуникации осуществляется во взаимосвязи освоения обучающимися иноязычного кода, развития их культурного опыта, в составе которого можно выделить отношение индивидуума к себе, к миру.

*Преподаватель иностранного языка как основной коммуникативный партнер* студентов-лингвистов является ретранслятором культуры страны изучаемого языка, передающим ее через призму своего Эго, принадлежащего к родной (национальной) культуре.

Для приобщения студентов к культуре страны изучаемого языка от преподавателя требуется совсем иной уровень вхождения в другую культуру – аккультурация, понимаемая как «процесс усвоения личностью, выросшей в культуре А, элементов культуры Б» [Верещагин, Костомаров 1993: 76]. В этом случае полноценная аккультурация в процессе изучения иностранных языков возможна при наличии преподавателей-носителей иностранного языка или, по меньшей мере, носителей родной культуры, прошедших длительное обучение в стране изучаемого языка. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. То, как он воспринимает мир, и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе исходного языка и с учетом всего многообразия присущих этому языку выразительных средств. Более того, ни одна ситуация не воспринимается человеком беспристрастно, она оценивается им, равно как и явления иных культур, всегда через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания. В этих условиях между преподавателем с высоким уровнем аккультурации и студентами-лингвистами складываются межкультурные отношения, в которых культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы. Используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъекты межкультурной коммуникации одновременно пытаются учить не только языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт их чужеродности.

*Наличие достаточных фоновых знаний* обеспечивает взаимопонимание собеседников, формирование лингвострановедческой компетенции студентов-лингвистов.

Лингвострановедческая компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции, так как обеспечивает коммуникацию на уровне идентификации понятий, ассоциаций и образов, возникающих у людей в процессе общения, и представляет собой систему национально кодифицированных фоновых знаний [Верещагин, Костомаров 1993: 134].

Сформированность лингвострановедческой компетенции позволяет достичь как адекватного восприятия иноязычной речи, так и адекватного речевого и неречевого поведения студента-лингвиста как речевого партнера в ситуации общения с носителем изучаемого иностранного языка.

Лингвострановедческий компонент при обучении иностранному языку должен включать знание национальных реалий, важнейших исторических событий, крупнейших деятелей культуры и искусства, науки и техники, национальное видение мира, а также навыки и умения, связанные со стандартными для данной страны ситуациями.

Через языковую форму обучающийся имеет возможность получить дополнительные сведения о культуре народа изучаемого языка, охватыва-

ющей следующие направления: а) информационную культуру или культуру фактов; б) поведенческую культуру; в) культуру достижений, свершений.

Знание иноязычной культуры позволяет студенту-лингвисту избежать в реальной межкультурной коммуникации «культурного шока», являющегося результатом непонимания студентом норм культуры изучаемого языка, что имеет большой личностно-развивающий потенциал для профессиональной иноязычной подготовки. Это сводится к пониманию современной цели обучения иностранному языку как интерактивного целого, имеющего «выход» на личность обучающегося, на его готовности, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой.

*Повышение качества обучения иностранному языку на языковых факультетах тесно связано с профессиональной компетентностью преподавателя, его умением подобрать и эффективно использовать на занятиях страноведческий и лингвострановедческий материал.*

Профессиональная компетентность преподавателя проявляется во взаимосвязи трех ее аспектов: прагматического, когнитивного, педагогического.

Первый аспект – прагматический – связан с формированием у коммуникативной компетенции, второй (когнитивный) – с использованием ИЯ в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и средств развития межкультурной компетенции и личности в целом. Педагогический аспект призван определить модус внелингвистического существования поликультурной языковой личности. К внелингвистическим качествам личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся и самостоятельность, активность, эмпатия.

Преподаватель иностранного языка должен отбирать и использовать языковые единицы, в которых четко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители данного языка, что ощущается во всех случаях общения с представителями других культур, при чтении прессы, публицистики, художественной литературы, просмотре видеофильмов.

В число лексических единиц, обладающих выраженной культурной семантикой, Г.Д. Томахин включает: названия реалий (топонимы, антропонимы, этнографические реалии (пища, одежда, праздники, транспорт, деньги), общественно-политические реалии, реалии системы образования, реалии, связанные с культурой (театр, кино, литература, музыка, изобразительное искусство); коннотативную лексику и фоновую лексику [Томахин 1986: 115].

Просмотр передач зарубежных телекомпаний, использование мультимедийных средств и Интернета в учебном процессе, расширение партнерских связей отечественных вузов с иностранными представляют реальную возможность вступить в контакт с носителями иностранного языка, пользоваться аутентичными средствами информации о стране изучаемого языка и расширять возможности студентов-лингвистов в процессе межкультурной коммуникации.

Как справедливо утверждал академик Д.С. Лихачев «ноша культурных ценностей – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеем, тем более изоциренным и острым становится наше восприятие иных культур – культур, удаленных от нас во времени и в пространстве древних и других стран. Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека “своей культурой”, своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого” [Лихачев 1989: 248].

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что овладение студентами-лингвистами ценностями родной культуры делает более точным и глубоким и восприятие иных культур. Усваивая новый язык, студенты одновременно проникают в новую национальную культуру, получают духовное богатство, хранимое языком.

Таким образом, выявление специфики межкультурного обучения студентов-лингвистов на примере провинциальных вузов позволяет определить перспективы развития межкультурной коммуникации в современных условиях, способствует повышенному вниманию к реализации кумулятивной функции языка, обеспечивающей отражение, фиксацию, сохранение в языковых единицах информации о постигнутой действительности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1993. – 246 с.
2. Лихачев, Д. С. Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет [Текст] / Д. С. Лихачев. – Л.: Советский писатель, 1989. – 608с.
3. Томахин, Г. Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопр. языкознания. – 1986. – № 6. – С. 113-119.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Халеева, И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И. И. Халеева // Известия Российской академии образования. – 2000. – №1. – С.20-31.

## **АУТЕНТИЧНЫЕ И УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Проблеме аутентичности в методике обучения иностранным языкам, которой в последние годы уделяется большое внимание. В переводе «аутентичный» означает «естественный». Этот термин чаще всего используется для характеристики текстов, применяемых на уроке. Аутентичным принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей [Носонович 1999: 12].

Существуют различные подходы к описанию всех аспектов аутентичности. Остановимся на некоторых из этих подходов.

Х. Уиддоусон рассматривает аутентичность не столько как свойство, присущее речевому произведению, сколько как характеристику учебного процесса. Он разграничивает понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинными считаются все случаи использования языка в неучебных целях. Аутентичность же рассматривается как свойство учебного взаимодействия. Недостаточно поэтому принести в класс текст песни на иностранном языке, нужно сделать процесс работы над ним аутентичным. Приучая детей воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность, учитель стимулирует естественное взаимодействие на уроке. Иными словами, аутентичность в методическом плане не является чем-то привнесенным извне в виде текста, предназначавшегося автором для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с учителем и друг с другом [Носонович 2000: 11].

Таким образом, согласно данной точке зрения «учебное» совсем не обязательно означает «неаутентичное», все зависит от того, как будет использоваться учебный материал.

Другой зарубежный исследователь Л. Лиер разрабатывает систему условий, необходимых для аутентичного учебного процесса, и выделяет три типа аутентичности: аутентичность материалов, прагматическую аутентичность и личностную аутентичность [Носонович 2000: 11].

Не исключается использования текстов, специально созданных методистами с ориентацией на изучающих иностранный язык, однако только при учете и сохранении свойств аутентичного текста, а также аутентичности применения учебных материалов на уроке. Свойствами аутентичного текста являются связность, информативная и эмоциональная насыщенность, учет потребностей и интересов предполагаемого читателя, использование естественного языка.

Под прагматической аутентичностью Л. Лиер понимает совокупность таких аспектов, как аутентичность контекста, в котором используется язык, то есть адекватность тех или иных языковых средств в конкретной ситуации; аутентичность цели, то есть ожидаемого результата речевого взаимодействия; аутентичность этого взаимодействия. Аутентичность взаимодействия не всегда совместима с аутентичностью цели, что объясняется особенностями школьной обстановки, где во главу угла ставятся учебные цели, тогда как при аутентичном общении целью является сам процесс естественной коммуникации [Носонович 1999: 12].

Что касается личностной аутентичности, то она связана с индивидуальными особенностями учащихся. Человек, характеризующийся личностной аутентичностью, четко представляет себе, что он делает и зачем, осознает ответственность за свои действия, способен делать выбор, корректировать свое поведение (в том числе и речевое) в зависимости от ситуации [Носонович 2000: 12].

Занимающийся этой же проблемой М. Брин выделяет 4 типа аутентичности:

- 1) аутентичность текстов;
- 2) аутентичность восприятия этих текстов учащимися;
- 3) аутентичность учебных заданий. Необходимо отметить, что в методике не выработано четкого определения заданий, которые можно признавать аутентичными. Однако следует установить четкие границы, отделяющие аутентичное речевое поведение от неаутентичного, независимо от учебной эффективности неаутентичных заданий, даже если они естественны на уроке;
- 4) аутентичность социальной ситуации на уроке, которая, по мнению М. Бриана, сводится к тому, что в кабинете иностранного языка единственно аутентичной ролью для учащихся является роль учащегося, и именно благодаря этой роли обучаемый усваивает язык [Носонович 2000: 13].

На первое место М. Брин ставит аутентичность текстов. Однако не существует единого мнения о том, какой текст можно считать аутентичным в методическом плане. Аутентичность – понятие относительное. Это свойство присуще не тексту как таковому, а тексту в конкретном контексте, который, согласно М. Брину, создает три другие виды аутентичности.

Таким образом, рассмотренные точки зрения свидетельствуют о том, что не существует какого-либо одного глобального и обобщенного понятия аутентичности. Она представляет собой совокупность целого ряда условий, разных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации.

Тем не менее, центральной проблемой является аутентичность текста как важнейшего звена учебного процесса. Многие исследователи отмечают необходимость использования аутентичных материалов в обучении иностранному языку. Однако некоторые из них полагают, что на начальном

этапе обучения, когда учащиеся только начинают знакомиться с лексикой и грамматикой изучаемого языка, не всякий аутентичный текст может быть эффективно использован. Для обучения иностранному языку, согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, используются следующие виды текстов:

- аутентичные тексты, специально подбираемые, либо выбранные спонтанно преподавателем, в зависимости от целей их использования при обучении иностранному языку. Здесь под аутентичными текстами понимаются такие тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка, то есть собственно оригинальные, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации [Гальскова 2006: 130];

- полуаутентичные тексты, которые являются аутентичными по своей природе, однако обработанные и сокращенные, а также менее сложные;

- учебные тексты, специально написанные для определенного учебного комплекса, содержащие определенный лексический и грамматический материал и служащие средством его более прочного закрепления.

Что касается текстов, составленных авторами УМК или самими учителями, то здесь возникают проблемы согласованности аутентичных свойств учебного текста и его доступности, соответствия условиям и задачам обучения. Необходимо акцентировать внимание на национальных традициях построения речевого произведения, чтобы создать учебный текст, отвечающий нормам, принятым носителем языка, таким образом, максимально приближенный к аутентичному.

Прежде всего, такой текст представляет собой аутентичный дискурс. Дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей. Следовательно, дискурсивная аутентичность текста предполагает его связь с аутентичной прагматической ситуацией, определяющей его связность, выбор языковых средств для решения задачи общения, структурные особенности, возможности интерпретации.

Дискурсивно аутентичный текст характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Такому тексту присущи логическая целостность и тематическое единство [Носонович 1999: 11].

Таким образом, основными характеристиками учебного текста являются:

*Структурная аутентичность.* Это понятие связано с особенностями построения текста, его логикой, содержательной и формальной целостностью. В аутентичном тексте отдельные предложения тесно связаны и взаимно дополняют друг друга. Между ними устанавливаются логические отношения, возникают тема-рематические цепочки, обеспечивающие коммуникативную целостность текста. Поэтому, чтобы в учебных текстах



логическая целостность не являлась условной, когда в текстах трудно разграничить «данное» и «новое», необходимо использование внешних сигналов связи между предложениями, элементов противительной, причинно-следственной и других логических связей. Это объединяет предложения, составляющие текст, в единое логическое целое, позволяет проследить ход рассуждения автора.

*Лексико-фразеологическая аутентичность.* Отбор лексики и фразеологии играет важную роль в достижении аутентичности учебного текста. Важнейшими критериями отбора являются аутентичность той или иной единицы, ее частотность, употребимость в естественной французской речи.

*Грамматическая аутентичность.* Она связана с использованием свойственных для данного языка грамматических структур. Грамматически аутентичное оформление фразы не менее важно, чем аутентичное лексическое наполнение. Знакомство с грамматическими моделями, отличающимися от принятых в родном языке учащихся, следует начинать на самых ранних стадиях обучения. Это позволит снизить межъязыковую интерференцию, избежать многих ошибок и необходимости корректировать их впоследствии [там же 1999: 14].

*Функциональная аутентичность.* Это понятие подразумевает естественность отбора лингвистических средств для решения речевой задачи. овладение умением выбора оптимального в конкретной ситуации средства выражения мысли – одна из важнейших задач при изучении иностранного языка. Именно употребление неуместных в том или ином случае слов и выражений делает речь на иностранном языке неаутентичной, хотя и не мешает ее пониманию. Поэтому работа над функционально аутентичным учебным текстом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит его к самостоятельному функционально аутентичному употреблению этих средств в речи [там же 1999: 15].

Признавая допустимой и даже необходимой методическую обработку учебных текстов, так как использование аутентичных текстов в школьном обучении, особенно на начальном этапе, проблематично из-за разнообразия лексики и грамматических форм, индивидуальных особенностей авторского стиля, различия фоновых знаний представителей разных культур и так далее, тем не менее, они должны отвечать определенным требованиям. К таким требованиям относятся: использование аутентичной лексики, фразеологии и грамматики, связность текста, адекватность используемых языковых средств в предлагаемой ситуации, отражение особенностей культуры и национальной ментальности носителей языка, информативная и эмоциональная насыщенность [Никитенко 1996: 14]. Эти и другие параметры аутентичности текста отличают целостное речевое произведение от набора предложений. Необходимо также отметить, что текст

воспринимается учащимися как естественный, если он является аналогом какого-либо реально существующего типа текста. Важную роль в достижении аутентичности восприятия текста играет и его оформление. Это создает у обучаемых впечатление подлинного текста. Аутентичность структуры, содержания и оформления текстов способствует повышению мотивации школьников и созданию условий для наиболее эффективного погружения в языковую среду на уроке.

Однако, несмотря на то, что возможности применения материалов из оригинальных источников ограничено, и в учебных условиях педагоги прибегают к адаптированным или специально созданным текстам, преимущества аутентичных материалов неопределимы.

В пользу применения аутентичных, неадаптированных текстов, предназначенных для носителей языка, свидетельствуют следующие аргументы:

1. Использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни».

2. «Препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики.

3. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых.

4. Аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка.

5. Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями, и в естественном социальном контексте [Носонович 2000: 15].

Объявление, изображенное в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты, текст поздравительной открытки, написанный от руки, интересен школьнику, то есть повысит эффективность его обучения иностранному языку.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 333 с.

2. Никитенко, З. Н. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе / З. Н. Никитенко, В. Ф. Аитов, В. М. Аитова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 14-18.

3. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11-16.

4. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–15.

**Г. Р. Ибрагимова**

Удмуртский государственный университет, филиал в г. Воткинске

## **COMPETENT APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Education is developing very fast today and the term “competence” is used very often. A lot of people think that the terms “competence” and “skill” are the same things. But they aren’t. The term “competence” is more extensive than the term “skill”. Competence can include several skills.

The term “competence” is a moot point today because in different fields of science the term “competence” has different meanings. As for pedagogics the concept “competence” – (from Lat. “competentis” – “capable”) is a complex of knowledge, skills, and abilities which are formed in the process of learning a foreign language. The word was borrowed into French in the late 18th century and the concept was first introduced by Noam Chomsky [CASE 2009: 125]. The term “competence” has two meanings in the Russian language: on the one hand, competences are knowledge and abilities in some particular human activity; on the other hand, they are the use of these knowledge and abilities [Алмазова 2003: 195].

When we speak about competent approach we mean developing of a common system of aims, contents and technologies in the process of education through formation of the basic professional competences (EFA, 2004). G.S Trofimova underlines that the most important thing in this approach is not contents but educational results [Трофимова 2012]. So competent approach in pedagogical education makes it possible to outline a circle of important knowledge, abilities and skills for the profession [CASE 2009: 120].

Professional competences may be divided into the following groups: basic competences, key competences and subject competences [CASE 2009: 135].

1. Basic competences are based on abilities, knowledge and skills of a European teacher of the XXI century. They include organizational competence – the ability of a teacher to organize pupils effectively, to manage and control their educational activity on the one hand, and to plan and correct a teacher’s own activity on the other hand [Competent Approach in Teachers’ Professional Training in Context of Integration to the European Educational Environment 2013].

2. Key competences are necessary for performing professional activity. Thanks to them an individual feels comfortable in social and professional environment due to the correct use of information, communication, social and legislative

norms existing in the society [Competent Approach 2013]. Key competences of teachers include:

- 1) informative-communicative competence – the ability of a teacher to search, analyze and select necessary information, the knowledge of information technologies and computer programming including communication via Internet;
- 2) social-labour competence – the ability to take responsibility and to combine personal interests with the social needs, the willingness to make independent professional decisions;
- 3) language competence – the ability to take part in oral and written communication in different languages, a teacher's talent to inform their pupils in a clear and obvious way so that pupils can continue their work independently;
- 4) cultural competence – profound knowledge of national, European and world culture; tolerant attitude to different ethnic cultures (Hutmacher, 1996) [Competent Approach 2013].

3. Subject competences are:

- 1) grammatical competence,
- 2) discourse competence,
- 3) sociolinguistic competence,
- 4) strategic competence [Competent Approach 2013].

While teaching a foreign language we develop a lot of competences. Moreover if a person wants to be a good teacher, they must realize their role and destination in the modern society, European and world environment; they must have an active life viewpoint and promote values.

The meaning of our language competence depends on the reasons for its development. Nevertheless this competence is leading both for teachers and for learners. There are many definitions of a language ability. One of the best known models is known as "Communicative Competence." This model was developed in order to understand what kinds of knowledge people need for using a language in meaningful interaction. The term was originally coined by anthropologist Dell Hymes as a means of describing the knowledge language users need in addition to grammatical forms of the language. The term was then developed into a model by Michael Canale and Merrill Swain (1980), and then by Sandra Savignon (1997). In the version commonly used by language teachers, the model includes four components:

1. Grammatical competence – the ability to use the language forms (sounds, words, and sentence structure). Grammatical competence is the primary focus of study in most academic language courses. Most scholars agree that there is some kind of fundamental difference between being able to use the forms of the language and being able to talk about the forms of the language: the relationship between those two kinds of knowledge is still a controversial topic.

2. Discourse competence – the ability to understand and create forms of the language that are longer than sentences, such as stories, conversations, or

business letters. Discourse competence includes understanding how particular instances of a language use are internally constructed.

3. Sociolinguistic competence – the ability to use a language appropriately in different contexts. Sociolinguistic competence overlaps significantly with discourse competence because it has to do with expressing, interpreting and negotiating meaning according to culturally-derived norms and expectations.

4. Strategic Competence – the ability to compensate for lack of ability in any of the other areas. What do you do when you don't know a word that you need? How do you manage a social situation when you aren't quite sure about the rules of etiquette? In both cases, you rely on your strategic competence to help you communicate. Everyone has some degree of strategic competence in any language [Language Competence 2012].

It is very important for teachers and pupils not only know all these competences but also use them in a language. To check pupils' knowledge of a foreign language and their ability to use all the competences they take USE (Unified State Examination). It consists of five sections:

1. Listening. In this section pupils listen to statements and a dialogue twice and then choose the right answer.

2. Reading. In this section pupils read small texts and establish conformities with headings. Then they read a text and choose the right answer.

3. Grammar and vocabulary. Pupils use a word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. Then they read a text and decide which word best fits each space.

4. Writing. Pupils are offered to write a letter and an essay.

5. Speaking. Pupils have a card which includes two speaking tasks.

Each section includes from 2 to 20 exercises. Every aspect of the exam checks all the competences: grammatical, discourse, sociolinguistic, and strategic [Единый государственный экзамен 2006, 1]. That is why it is so difficult but important and necessary because it is highly important to form, master and develop the competences [Savignon 1997, 256]. And we shouldn't forget that teachers and pupils have different sets of competences.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова, Н. И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе [Текст] / Н. И. Алмазова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Том: 3. – №6. С.194-204.

2. Трофимова, Г. С. Компетентностный подход – методология ФГОС [Электронный ресурс] / Г. С. Трофимова // Режим доступа: [http://umd.udsu.ru/Method\\_kabinet/Rab\\_material/Trofimova.htm...2012](http://umd.udsu.ru/Method_kabinet/Rab_material/Trofimova.htm...2012), свободный.

3. Danesi, M. Teen talk: what are the implications for second-language teaching? [Текст] / М. Danesi // Mosaic. – 1996. – № 3(4). P. 1-10.

4. Savignon, S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Second Edition. [Текст] / S. Savignon. – New York: McGraw Hill Publishers, 1997. – 350 p.

5. Scollon, R. & S. W. Scollon. Intercultural Communication: A Discourse Approach. [Текст] / R. Scollon. – Cambridge, MA: Blackwell, 1995. – 240 p.

6. American Heritage Dictionary [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/competence...2013>, свободный.

7. Language Competence – Foreign Language Center. Missouri State University [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://vlc.missouristate.edu/languagelearning/competence.asp...2012>, свободный.

8. CASE Network Reports. Key competences in Europe: Opening doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport\\_en.pdf...2009](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf...2009), 328 p.

9. Define Approach at Dictionary.com [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://dictionary.reference.com/browse/approach...2013>, свободный.

10. Competent Approach in Teachers' Professional Training in Context of Integration to the European Educational Environment [Электронный ресурс] // Режим доступа: ...2013, свободный.

11. Единый государственный экзамен по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ. Демонстрационный вариант. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.fipi.ru/binaries/248/demoeng.doc...2006>, 29 с.

**Н. А. Клабукова, Т. Б. Лаврова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

### **КОНЦЕПТ «ПУНКТУАЛЬНОСТЬ» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ**

Общеизвестно, что язык является неотъемлемой частью культуры народа, говорящего на этом языке, культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, а, вернее, просто к реальному миру, окружающему человека. При этом каждый язык по-своему членит мир, имеет свой способ его концептуализации.

Согласно Ю. С. Степанову, Н. Д. Арутюновой и С. Г. Воркачеву под концептом понимается культурно маркированная и мировоззренчески ориентированная смысловая единица, являющаяся продуктом коллективного мышления, хранящаяся в сознании языковой личности и объективированная рядом языковых средств (Арутюнова 1993, Степанов 1997, Воркачев 2003).

При наличии культурной или национальной окрашенности, а также при ярко выраженной ценностной составляющей в его структуре, концепт приобретает статус лингвокультурного элемента. К концептам такого рода в немецкой культуре следует отнести концепт «пунктуальность», который имеет ценностную, образную и понятийную составляющие.

Синонимом немецкого концепта «пунктуальность» – «Pünktlichkeit» выступает *Genauigkeit* (точность). Рассмотрим толкование данных понятий по толковому словарю Duden (в 6 томах).

*Genauigkeit* – a) das Genausein: die Genauigkeit einer Waage;

- *Die Strafaktion dauerte eine Stunde... Es geschah mit mathematischer Genauigkeit (Müthel, Baum 154);*

b) das Genausein: etw. mit pedantischer Genauigkeit befolgen;

- *Jeden Tag wurden wir mehr und mehr dazu angehalten, nicht so sehr auf Genauigkeit als vielmehr auf Schnelligkeit zu sehen (Leonard, Revolution 222).*

*Pünktlichkeit* – das Pünktlichsein: übertriebene Pünktlichkeit; mit militärischer Pünktlichkeit; auf Pünktlichkeit Wert legen;

- *Mit großer Pünktlichkeit überwies er die fälligen Raten;*

- *Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige.*

Синонимами *Genauigkeit* являются:

- *Akkuratesse* (аккуратность, тщательность; точность),

- *Zuverlässigkeit* (надежность, достоверность),

- *Prägnanz* (меткость, четкость, выразительность, точность),

- *Sorgfalt, Sorgsamkeit* и *Sorgfältigkeit* (тщательность, точность, добросовестность),

- *Gewissenhaftigkeit* (добросовестность),

- *Pflichtbewusstsein* (сознательность),

- *Pflichtgefühl* (чувство долга),

- *Schärfe* (четкость; строгость),

- *Bestimmtheit* (уверенность, точность),

- *Ausführlichkeit* (подробность, детальность, обстоятельность),

- *Akribie* (тщательность, педантичная точность, основательность),

- *Exaktheit* (точность, аккуратность, пунктуальность),

- *Verantwortungsbewußtsein* (ответственность, сознательность),

- *Behutsamkeit* (осторожность, осмотрительность; бережность),

- *Peinlichkeit* (мелочная педантичность),

- *Gründlichkeit* (обстоятельность),

- *Treffsicherheit* (меткость, точность) [Bulitta 1990: 317].

Для выражения нарушения пунктуальности в немецкой культуре можно выделить следующие смысловые поля:

- опоздание (*verspätet, zu spät*);

- приход раньше, чем следовало (*vorher, zu früh, verfrüht*);

- приход без приглашения (*sich einfinden*) [Гамурар 2012].

В немецком языке признаком нарушения пунктуальности является *не пунктуальность*, что выражается в неточности, медлительности, опоздании, слишком раннем приходе (*unpünktlich, säumig, verspätet, überfällig, zu spät vorzeitig, vorher, zu früh, verfrüht*). «Verspäten, sich» – означает *zu spät, später als geplant, als vorgesehen eintreffen, später als erwartet*. Например: *Ich habe mich leider etwas verspätet. Der Zug hat sich um zehn Minuten verspätet.*

Следует отметить, что в словарях немецкого языка отсутствует понятие *задержаться* как сознательное нарушение пунктуальности в соответствии с социальным положением в обществе, как это имеет место в русской лингвокультуре. Таким образом, «каждой культуре присуща своя система времени» [Шамне 1999: 32], в результате мы можем говорить о пунктуальности как о важном нравственно-этическом критерии национального мировоззрения немцев. Точный, пунктуальный человек – значит *любящий порядок*.

Немецкие пословицы, содержащие оценочные суждения по отношению к *спешке* и *медлительности*, также отражают ценности немецкой культуры:

- Wer zu sehr eilt, kommt gern zu spät.
- Der Schleicher kommt mit dem Eiler.
- Man muss das Eisen schmieden, solange es heiß ist. [<http://www.sprichwoerter.net>].

Таким способом пословицы и поговорки указывают, что нельзя медлить, но и не надо спешить. Все должно происходить, случаться вовремя, точно во времени, своевременно: ни медлительность, ни спешка не являются качествами аккуратного, пунктуального, добросовестного человека и, чаще всего, осуждаются и высмеиваются. Выражая предпочтение определенным культурным ценностям, пословицы содержат как абсолютную «Gut Ding will Weile haben», так и сравнительную оценку «Wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss nehmen / sehen, was übrigbleibt. Je grosser Eil', je minder Werk».

Пословицы и поговорки со связанным признаком ожидания чаще всего стыдят опаздывающего человека и относят опоздание к отрицательным, осуждаемым свойствам характера, то есть отражают отрицательную оценку.

- Der Teufel hat das Suchen erfunden, und seine Grossmutter – das Warten.
- Die Zeit wartet auf niemand.
- Den Letzten beißen die Hunde [<http://www.sprichwoerter.net>]

Медлительность, нерешительность не одобряются в немецкой культуре, тот, кто опаздывает, копается, не успевает, именуется: *Bummelant* (медлительный человек, копуша), *matt wie eine Fliege* (как сонная муха), *Mährliese* (копуха), *Nöler* (копуша, флегма), *Schleiche* (черепаша, медленно идущий, «ползущий» человек), *Schnecke* (улитка, медлительный человек),



*Tranfunzel* (соня, флегма), *Trödelfritze* (медлительный человек, копуша), *Trödlerin* (копуша), *Lahmfuß* (хромоногий, медлительный), *latschig* (медлительный, нерасторопный) и т.д.

В немецких пословицах и поговорках сравниваются также понятия *не явиться* вообще и *опоздать*. Ответом служит выражение – «Besser spät, als nie».

На вопрос о том, что же лучше, прийти раньше или позже, пословица также дает ответ: Besser eine Stunde zu früh als eine Minute zu spät.

Отношение ко времени как к живой субстанции отражено в следующем стихотворении:

«Die Zeit»

Es gibt ein sehr probates Mittel,  
die Zeit zu halten am Schlawittel:  
Man nimmt die Taschenuhr zur Hand  
Und folgt dem Zeiger unverwandt.  
Sie geht so langsam dann, so brav  
Als wie ein wohlgezogen Schlaf,  
setzt Fuß vor Fuß so voll Manier  
als wie ein Fräulein von Saint-Cyr.  
Jedoch verträumst du dich ein Weilchen,  
so rückt das züchtigliche Veilchen  
mit Beinen wie der Vogel Strauß  
und heimlich wie ein Puma aus.  
Und wieder siehst du auf sie nieder;  
Ha, Elende! – Doch was ist das?  
Unschuldig lächelnd macht sie wieder  
Die zierlichste Sekunden-Pas

[<http://www.geburtstags-feste.de/gedichte-christian-morgenstern-.html>,  
цит. по Зубкова 2005: 241 ].

Затянувшийся процесс ожидания чего- или кого-либо не является добродетелью, но ожидающему сочувствуют, так как он не может надеяться на выполнение какого-либо дела: Wer lange genug wartet, kann König werden.

Наличие в смысловом поле концепта «пунктуальность» признака долженствования, позволяет говорить о данном концепте, как о регулятиве поведения в немецкой лингвокультуре. Пунктуальность – это норма поведения деловых людей в немецкой культуре: нельзя договориться о встрече «после обеда», нужно обязательно точно оговорить время, например: в 16 часов. Паузы и перерывы в работе для немцев также очень четко регламентированы, то есть точно определено где, когда и для чего существует перерыв в работе. Так, могут быть названы: *Zwischenpause*, *Unterrichtspause*, *Arbeitspause*, *Mittagspause*, *Tagungspause*, *Tischzeit*, *Unterbrechung*, *Rauchpause*. Есть глагол *pausieren*, что означает делать паузу, перерыв в работе.

Отношение к *сейчас*. С этимологической точки зрения значения *сейчас* и *jetzt* имеют одинаковое значение, сравните: в *сейчас*, в *этот час* и *Jetztzeit*.

В немецком языке для обозначения *сейчас* в значении «подождите, я сейчас что-либо сделаю» используется слово *Moment* – *Augenblick*. «В отличие от *минуты*, *момент* концентрирует внимание не на эмоциях человека, его внутреннем мире, а на внешних атрибутах – тех обстоятельствах, в которых субъект находится» [Яковлева 1994: 75].

Отношение к понятию *скоро* также может характеризовать точность во времени как норму поведения. Интересным является уже тот факт, что *bald* и *скоро* часто употребляются с настоящим временем, выражающим ближайшее будущее, что должно свидетельствовать о том, что подразумеваются минимальные сроки.

Ярким отражением норм поведения являются бытующие в народе шутки и анекдоты. Немало их и на тему пунктуальности, где немцы смеются сами над собой. Существует такая шутка: «*Deutsch-Unterricht. Der Lehrer fragt die Schüler: «Ich habe zu Abend gegessen. Was ist das für eine Zeit?» Darauf eine Schülerin keck: «Das müßte so zwischen sieben und acht sein...»*» [<http://www.joyu.de/witze/schule004.html>]. Учитель не имел в виду время ужина, речь шла о времени грамматическом, но ученица, с детства приученная к порядку и пунктуальности, автоматически подсчитала время. Недаром существует и афоризм на данную тему: «*Was zählt, ist Pünktlichkeit*».

Итак, рассмотрев понятия, связанные с отношением к пунктуальности (*точность, часы, перерыв или паузы в работе, рано/поздно, сейчас, момент, скоро*), можно констатировать, что в немецкой культуре точность во времени является абсолютной нормой поведения. Пунктуальность и время подчинены, в свою очередь, порядку. Таким образом, неизолированность концепта «*Pünktlichkeit*» выявляет его тесную связь с концептами «*Ordnung*», «*Disziplin*», «*Zeit*», «*Gewissenhaftigkeit*», «*Verantwortung*» и все эти культурные концепты являются ключевыми для немецкой лингвокультуры и влияют на нормы поведения немцев и их речеповеденческие тактики.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Н. Д. Введение [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М., 1993. С. 3–7.
2. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов // М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
3. Шамне Н.Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации [Текст] / Учебное пособие // Волгоград : Изд. Волгоградского гос. Университета, 1999. – 208 с.
4. Яковлева Е.С. Фрагмент русской языковой картины времени [Текст] // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С. 73-89.

5. Bulitta Erich u. Hildegard. Wörterbuch der Synonyme und Antonyme [Text] // Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main, 1990.
6. Duden. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache. [Text] // – Mannheim: Dudenverlag. Band 6, 1993.

### ***Информационные сетевые ресурсы***

1. Гамурап В. А., Анализ концепта «Pünktlichkeit» в немецком лексическом и паремиологическом корпусе, 2012 [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://sociosphera.com/publication/conference/2012/148/>
2. Воркачев, С.Г. Культурный концепт и значение. [Электронная версия печ. публикации] /Воркачев С. Г// Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер. Гуманитарные науки. Т. 17, вып. 2. – Краснодар, 2003 – С. 268-276 – Режим доступа: <http://kubstu.ru/docs/lingvoconcept/meaning.htm>
3. Deutsche Sprichwörter [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.sprichwoerter.net>
4. Gedichte zum Geburtstag [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.geburtstags-feste.de/gedichte-christian-morgenstern-.html>
5. Zitate und Sprüche [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.jooy.de/witze/schule004.html>

**М. В. Кононенко**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

## **ОБУЧЕНИЕ РАЗГОВОРНОМУ СТИЛЮ ПРОИЗНОШЕНИЯ КАК ОДИНУ ИЗ ВАЖНЫХ АСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФОНЕТИКИ**

Работа преподавателя иностранного языка со студентами начинается с вводно-коррективного курса, целью которого является постановка правильного произношения. Этот этап рассматривается как один из наиболее важных этапов, так как закладываются орфоэпические нормы, которые в дальнейшем корректируются на протяжении всего периода обучения.

Как же выбрать модель произношения, которой должны следовать обучаемые? При обучении французскому языку за орфоэпическую модель берется стандартное произношение носителей языка, проживающих на севере Франции с центром в Париже. Орфоэпия современного французского языка начала складываться к VII веку. Этот процесс происходил медленно, постепенно. На него оказывали влияние социально-политические процессы, происходящие в обществе. По мнению известных лингвистов, считается, что обучать надо, прежде всего, *полному стилю* с

четким, замедленным произношением. Такой стиль в фонетике называют “style syllabique”, т. е. слоговой.

Но основная цель обучения иностранному языку – коммуникативная. Человек должен уметь правильно выразить свои мысли и говорить так, чтобы его поняли. Необходимо уметь вести диалог, беседу в различных жизненных ситуациях и с различной аудиторией. И вот здесь ставится вопрос о необходимости обучения студентов различным стилям произношения. Когда фонетические навыки закрепятся и перейдут в произносительные умения, следует знакомить учеников с другими произносительными регистрами. Слова *регистр* или *стиль* можно определить, как варианты произношения в зависимости от ситуации общения, без знания которых невозможно осуществлять адекватное общение на иностранном языке.

Знание разговорного стиля необходимо студентам, потому что это помогает им чувствовать себя свободно при любых обстоятельствах. На улице, в отеле, в транспорте, в магазине, всюду слышится разговорная речь, непонимание которой вызывает у человека не только дискомфорт в общении, но может поставить в затруднительное положение. Поэтому так необходимо знать особенности разговорного стиля не только с точки зрения его лексической наполняемости. Не менее важной является его фонетическая сторона.

Разговорный стиль характеризуется экспрессивностью, краткостью, что приводит к выпадению звуков, а порой, даже слогов. Например, во французском разговорном языке выпадают конечные сонанты [r], [l] на конце слова, если они предшествуют другому слову, начинающемуся с согласной, или если это конец синтагмы. Например, quatre tab(l)es, vot(r)e liv(r)e, possib(l)e. И здесь уже теряет свою актуальность так называемое правило трех согласных.

В односложных словах в последнее время все чаще произносятся конечные согласные: le but, le fait. Слова *mille*, *million* начинают произноситься, как [miʝ],[miʝɔ̃]. Сочетание букв **gn** перед [e], например, в глаголе *reignier*, как [rɛniʝ].

Разговорный стиль приводит к исчезновению оппозиционных вариантов, и задние гласные приобретают более продвинутый, передний оттенок. Закрытые звуки становятся полужакрытыми. Вот почему в беглой речи можно услышать, что такие слова, как *alors*, *d'accord* произносятся со звуком [a]:[ala :r], [daka :r].

В последние годы все больше входит в моду парижан заменять закрытый звук [e] на открытый[ɛ]. Например, в словах: j'irai [ʒi-rɛ], j'ai [ʒɛ]. И такая тенденция распространяется все больше.

Говоря о фонемах французского языка, особенно об их реализации в разговорном стиле, нельзя не упомянуть [ə] кадюк. Эта гласная непостоянна. Речь идет о ее чередовании с нулем звука. Под влиянием

своего окружения или в зависимости от произносительного регистра, она выпадает или реализуется в речи. Одни фонетисты выделяют этот звук в отдельную фонему, т.к. он может иметь лексическую оппозицию: *le haut-l'eau*. Другие считают его вариантом фонемы [œ] в открытом безударном слоге, т.к. произношение слов: *la fenêtre* и *la f(e)nêtre* не может вызвать непонимание у собеседника. В последние годы [ə] начинает входить в моду. Кроме того, некоторые слои населения парижской столицы часто произносят *e* финальное, то есть [ə] кадюк, которое по всем правилам классической французской фонетики, является немым. Даже можно услышать, что произносится [ə] *parasyte*, как его называют французские фонетисты, там, где он отсутствует на письме: *bonjourə, mon cherə*. Такое явление имеет место только после гласных звуков и особенно часто в восклицаниях, приказах, телефонных разговорах.

Еще одной особенностью французской разговорной речи, придающей легкий оттенок очарования, следует назвать тенденцию к лабиализации гласных, напоминающую манеру, в которой говорит ребенок: *c'est pas vrai [səpɔvœ]*.

Согласно нормам французской фонетики, во французском языке четыре носовых звука. Однако, тенденция заменять носовое [œ] носовым [ɛ̃] настолько укоренилась в разговорном стиле, что приводит к исчезновению данной гласной. В настоящее время [œ] можно услышать лишь в неопределенном артикле *un* и в театрально-поэтической речи.

Что касается такого синтаксического процесса, как связывание согласных (*liaison consonantique*), то и здесь разговорный стиль вносит свои коррективы. Это явление помогает сделать французскую речь особенно мелодичной и придает теплый чарующий оттенок.

Связывание уходит своими корнями в старинный французский язык, когда все согласные буквы на конце слова произносились. Приблизительно в XI-XII веках наблюдается тенденция к опущению конечных согласных в безударных слогах и, таким образом, их произношение сохраняется только внутри ритмической группы перед словом, начинающимся с согласного звука. Причем, согласные фонемы меняют свои основные характеристики и заменяются другой, оппозиционной фонемой [s-z], [d-t], [g-k] : *les enfants [lezãfã]*, *long hiver [lõkiv:r]*, *grand arbre [grãtarbr]*. В последние годы в современном французском языке связывание согласных сохраняется только в отдельных, обязательных случаях. Например, когда его употребление или отсутствие играет смысловую различительную роль: *les/hêtres-les-z-êtres, les/hauteurs – les-z-auteurs*.

Кроме того, связывание местоимения и глагола в 3 лице является единственным различительным признаком множественного и единственного числа в устной речи: *il/ habite-ils-z-habitent*. Множественное

число может проявляться при связывании детерминатива со знаменательным словом: *des-z-arbres*. Но следует учесть, что при связывании имеет место деназализация носовых звуков в прилагательных, таких как: *moyen, certain, ancien, bon, plein*, в результате чего, слова в мужском и женском роде произносятся совершенно одинаково: *ancien ami-ancienne ami*[ã-cie-na-mi].

В остальных случаях, наблюдается отчетливая тенденция ослабления употребления связывания в разговорном языке. *Liaison facultative* (факультативное связывание) почти полностью игнорируется. Например, в двух из трех случаев, француз произнесет: *pas absolument, devant une maison, pendant une heure, des meubles anciens*, не делая связывания между словами.

Однако, говоря об индивидуальных вариантах, присущих некоторым категориям французского общества, следует упомянуть о ложном связывании. Его называют *liaison fautive* или *liaison dangereuse* (опасное связывание), потому что оно искажает и затрудняет понимание сказанного. Это произнесение звуков-паразитов, помогающих человеку связывать слова, заполнить лакуны, так называемые *hiatus*. Данное явление объясняется психологическим фактором, но также и признаком низкого уровня образования и культуры человека. Часто подобное явление можно наблюдать в речи детей, эмигрантов. Ложное связывание получило название патакес, слово, взятое из одного анекдота.

Следует особо сказать об интонации разговорного стиля. Интонация – это совокупность таких составляющих, как долгота звуков, ударение, мелодика, тесситура голоса, пауза. Разговорный язык отличается своей экспрессивностью, ускоренным темпом, резкими перепадами мелодического рисунка. Разговорная речь – это, прежде всего, диалог с одним или несколькими собеседниками, и выбор интонационной модели находится в прямой зависимости от ситуации общения. Фонетическая структура разговорной речи характеризуется нерасчлененностью речевого потока, большим количеством междометий, которые произносятся с особенной, эмоционально окрашенной мелодикой, резкими скачками диапазона голоса, выдающими настроение говорящего, неожиданными паузами. Когда человек полон положительных эмоций, его тон повышается, и наоборот, огорчение, угнетенность проявляются в тоне, понижающемся к концу фразы.

В заключении следует сказать, что фонетические средства языка и стили произношения очень разнообразны. Выбор того или иного произносительного регистра зависит, прежде всего, от ситуации, в которой проходит общение и важно ее правильно понимать. Употребление литературного стиля в общении с друзьями и близкими может вызвать непонимание и недоумение у собеседников, в то время, как разговорный стиль может оказаться неуместным и даже грубым при определенных

обстоятельствах. Чтобы этого не случилось, и молодой человек мог бы чувствовать себя свободно, общаясь с франкофоном, преподавателю необходимо обучать своих студентов разговорному стилю.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. François, D. Français parlé. Analyse des unités phonétiques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne/D.François. – Paris: SELAF, 2004. – 234 с.

2. Thomas, A. Normes et usages phonétique de l'élite francophone en France et en Ontario/A. Thomas. – Paris: Information Communication, 1990. – 195 с.

3. Wioland, F. Les sons du français / F. Wioland. – Paris: Hachette, 1998. – 198 с.

**Л. А. Коняева**

Кемеровский государственный университет

### **МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДКАСТИНГ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Интернет – уникальная среда для обучения, здесь можно найти большое количество аутентичной информации на любую тему, вступить в контакт с носителями языка. Интернет выступает и как средство обучения языку и как цель обучения, так как создает потребность в общении на иностранном языке – письменном или устном [Головко 2007:61]. Однако современная информационная среда подразумевает взаимодействие с «подготовленным», медиаграмотным потребителем. Предполагается, что современный преподаватель иностранного языка владеет целым арсеналом технических средств обучения. Сейчас много говорится об использовании в процессе обучения всемирной сети Интернет и её богатых ресурсов: веб-сайтов, электронных энциклопедий, телекоммуникационных проектов, блогов, видеоконференций, подкастов, чат-сессий, форумов и др.

Медиа (средства коммуникации) с каждым годом играют все большую роль в жизни людей и в образовательном процессе. Термин «медиаобразование» трактуется как направление в лингводидактике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств». На современном этапе развития международ-

ных деловых контактов, а, следовательно, межкультурной коммуникации, изучение любого иностранного языка только по учебникам, грамматическим справочникам и словарям стало неэффективным, непрофессиональным и неинтересным. С появлением современных мультимедийных технологий и интернет-сервисов становится возможным оптимизировать процесс изучения языков. Такой сложный учебный процесс приобретения обучаемыми личного опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. Глобальная сеть Интернет предоставляет широкие возможности их вовлечения в ситуации аутентичного межкультурного взаимодействия, т.е. межкультурной коммуникации с представителями изучаемого языка. Таким образом, появилась объективная необходимость интегрирования информационных технологий в учебный процесс. Мультимедийные технологии обучения эффективно подкрепляют инновационные методики преподавания языков. Термин «мультимедийные технологии» А.Н. Щукин объясняет как «средства обучения, включающие в свою структуру разные виды информации – в виде текстов, аудио-, видео- и анимационных элементов» [Щукин 2007:164]. ИКТ представляют собой, разумеется, не только новые технические средства, но и новый подход к обучению. Использование компьютера в обучении английскому языку имеет ряд преимуществ:

- учитываются индивидуальные особенности каждого обучаемого;
- к зрительному каналу восприятия добавляется моторный канал, что способствует запоминанию, формированию произвольного внимания, повышению устойчивости внимания;
- обеспечивается контроль над выполнением заданий;
- интенсифицируется и оптимизируется процесс обучения;
- формируются навыки самостоятельной работы;
- обеспечивается наглядность и мотивация изучения иностранного языка.

Мы полагаем, что в процессе преподавания английского языка с помощью информационных технологий решаются следующие *дидактические задачи*:

- формируется, развивается и совершенствуется языковая/лингвистическая компетенция во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме;
- обогащается современный активный и пассивный вокабуляр;
- формируется культурологическая компетенция;
- совершенствуются навыки и умения межкультурной коммуникации;
- формируется потребность применять иностранный язык в социально- значимых ситуациях для реальной коммуникации;



– формируются развиваются и совершенствуются навыки как индивидуальной работы, так и работы в команде.

Одним из интересных и действенных видов информационно-коммуникационных технологий в практике обучения английскому языку является подкастинг. Рассмотрим возможности использования одного из технических средств обучения иностранному языку – подкасты и их дидактический потенциал. Прежде всего, следует уточнить, что понимают под термином «подкаст» и его производными. Подкаст – (*от англ. iPod и broadcast*) синтез преимуществ радио и интернета – звуковой или видеофайл, который распространяется бесплатно в сети интернет для прослушивания или просмотра – это «процесс создания аудио- и видеофайлов (подкастов), которые, как правило, характеризуются периодичностью издания» [Колчина 2006: 53].

Аудирование – важнейшая часть обучения иностранным языкам и средство обучения другим видам речевой деятельности. Подкасты, как и любая другая аудиозапись, способствуют развитию аудитивных навыков и практическому восприятию английской речи на слух. Слушая подкасты регулярно, изучающие английский язык со временем начнут лучше понимать речь, и перейдут к прослушиванию более сложных аудио или видео материалов. В процессе обучения иноязычной речи возможно максимально полное раскрытие возможностей этой технологии, потому что язык как средство передачи информации в этом контексте является и объектом изучения. Использование подкастов в обучении различным видам деятельности способствует: повышению мотивации к изучению иностранных языков; появлению выбора в отборе интересующего фонетического материала; формированию навыков аудирования и способности воспринимать различные стили речи с разными акцентами и интонациями; совершенствованию навыков говорения. В Интернете уже существует большое количество подкастов как профессиональной, так и общей направленности. Есть такие подкасты, как например, для подготовки к международным экзаменам, подкасты предназначенные для студентов с невысоким уровнем владения языком, подкасты с уже разработанными заданиями. Отмечается, что регулярное аудирование текста, адаптированного к способности студента воспринимать иноязычную речь, оказывает системный эффект на все его остальные навыки, в том числе на общую грамотность и на способность не только воспринимать, но и высказываться на изучаемом иностранном языке. Тематика подкастов чрезвычайно разнообразна. Основные критерии выбора подкастов: четкая дикция и выразительная интонация; приятный голос диктора; естественный темп речи; интересная информационно насыщенная тематика. Можно работать с новостями, которые теперь опубликованы на сайтах, их можно читать и слушать многократно, потому что подкаст можно воспроизводить неограниченное количество раз. Можно воспользоваться ресурсом на сайте <http://www.learnoutloud.com/Podcast->

Directory, являющимся объединяющим каталогом подкастов на иностранных языках, которые выложены в сети: Arts and Entertainment, Biography, Business, Education and Professional, History, Languages, Literature, Philosophy, Politics, Self Development, Sports and Hobbies, Travel и др. Работать с подкастами намного удобнее, чем с печатными изданиями. Они позволяют экономить время обучаемых и преподавателя при подготовке к занятию (некоторые тексты уже дидактизированы: к ним есть словари, вопросы, задания, параллельные текстовые версии); получать свежие зарубежные новости; использовать более широкий спектр изданий. Мы предлагаем следующую последовательность работы с подкастами:

- прослушивание подкаста;
- просмотр текста подкаста и объяснения новых слов;
- повторное прослушивание, при этом выписывание новых слов и выражений;
- диктант текста подкаста на слух;
- сверка диктанта с текстом подкаста;
- анализ ошибок, прописывание слов, в которых были допущены ошибки;
- перевод, если это необходимо;
- повторение текста подкаста за диктором;
- лексико-грамматический тест;
- на следующем занятии повторение новых слов и диктант.

Аудирование не является легким видом речевой деятельности. Смысловое восприятие речи на слух является перцептивной, мыслительно-мнемической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения ряда сложных логических операций, таких как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и др. [Гальскова 2008:173]. Использование таких ресурсов сети Интернет как подкастинг при обучении иностранным языкам, позволяет более эффективно решать целый ряд *дидактических* задач:

- формировать и совершенствовать навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, а также текстов, подготовленных преподавателем;
- совершенствовать умения письменной речи и навыки говорения;
- пополнять активный и пассивный словарный запас лексикой современного английского языка;
- знакомить учащихся со страноведческими реалиями, включающими речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

– формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности на уроке на основе систематического использования аутентичных материалов и соблюдения принципа связи с жизнью.

В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание услышанного текста. Подбирая или разрабатывая упражнения к подкастам, нацеленные на формирование аудитивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать уровни сложности разных типов заданий. Особенность применения подкастинга в образовательном процессе заключается в том, что подкасты можно использовать в аудиторной деятельности или в качестве самостоятельного домашнего задания. Регулярное аудирование оказывает системный эффект на общую грамотность, способность воспринимать текст на слух и высказываться на иностранном языке.

Обобщая опыт использования компьютера и мультимедийных технологий для изучения иностранного языка, можно сделать вывод, что применение современных технологий ускоряет процесс обучения, способствует росту интереса обучаемых к предмету, оптимизирует качество усвоения дидактического материала, позволяет индивидуализировать процесс обучения, стимулирует развитие творческой активности. Внедрение инновационных компьютерных технологий обеспечивает переход от механического усвоения к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания, формировать, развивать и сохранять личностные качества обучаемых. Новые информационные технологии при грамотном их использовании способны стать средством, при помощи которого сознание обучаемого может приобрести новый характер. Умение преподавателя моделировать ситуацию, используя компьютер, приводит к воспитанию системного мышления, в котором культурные, нравственные ценности доминируют в сознании и реализации новых технологий.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод, что подкаст как медианоситель информации является, неотъемлемым техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Головкин, Е. А. Инфокоммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства изучения иностранного

языка [Текст] / Е. А. Головки // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 60–66.

3. Колчина, А. И. Принципы обучения аудированию через систему Интернет [Текст] // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – Выпуск 2.

4. Ступина, Т. Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство [Текст] / Т. Л. Ступина. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 150 с.

5. Ткаченко, Е. Е. Изучение иностранного языка с помощью компьютерных технологий [Текст] / Е. Е. Ткаченко // Повышение мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2008. – С. 82-84.

6. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, 2007. – 746 с.

7. Fryer, W. A. Podcasting as disruptive transmediation / W. A. Fryer // eLear2005: World Conference on eLearning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. – 2005.

8. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Подкастинг>

9. <http://podcast.samsungfunclub.ru/about>

10. <http://www.how-to-podcast-tutorial.com/what-is-a-podcast.htm>

**Я. О. Крутиков**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова

## **ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ**

В Европе довольно остро стоит проблема переселенцев, в частности из ислам-ских государств. Германия – одна из ведущих стран Евросоюза, и общие про-блемы Европы ее не миновали. В настоящее время она занимает 3 место в списке самых принимающих мигрантов стран. В современной Германии про-живают народы многих национальностей. Этнический состав данной страны весьма пёстр. В основном это турки, выходцы с Кавказа, афганцы и прочие народности. Причина данной многонациональности уходит своими корнями в середину XX века. Начиная с 1950-х г.г., когда в Германии стала возрастать потребность в дополнительной рабочей силе, началась вербовка иностранных рабочих (сначала из Италии, Испании, затем из Югославии, Греции и Турции).

Предполагалось, что иммигранты составят в основном контингент гастарбайтеров, приезжающих на работу на ограниченный период времени. Однако вслед за гастарбайтерами стала быстро расти и иммиграция в Германию членов их семей. В 1997 году число проживающих в Германии иностранцев составило 7,4 млн. человек. Самой многочисленной группой иностранцев были турки (2,1 млн.), за ними следовали югославы (0,7 млн.), итальянцы (0,6 млн.), греки (0,4 млн.) и поляки (0,3 млн.). В результате, за последние три десятилетия Германия из мононационального государства (немцы составляли до 1960 г. более 99% всего населения) превратилась в страну с весьма сложным этническим составом населения. В настоящее время немцы составляют 92,7% населения [1]. Учитывая соотношение показателей рождаемости и смертности между этническими немцами и приезжими турками, видна картина дальнейшего увеличения численности турецкой составляющей.

Разумеется, коренное население столкнулось с целым комплексом этнопсихологических проблем, возникающих при появлении трудовых мигрантов и беженцев. Появление носителей чуждой культуры сопровождается конфликтами, основанными на культурных отличиях этнических групп.

Последние несколько десятилетий власти страны старались интегрировать иммигрантов в немецкое общество. Но сама Ангела Меркель признала, что концепция мультикультурного общества в Германии потерпела полный крах [2]. Это означает, что переселенцы не торопятся влиться в немецкое общество, а предпочитают жить обособленно. Между иностранцами и немцами расширяется пропасть взаимной отчужденности. В Германии растёт число городских кварталов и школьных классов, где мало кто говорит по-немецки.

В широких слоях населения подлинной интеграции никогда не было, но был период, когда совместные экономические интересы допускали хоть и равнодушное, но все же мирное сосуществование. Это время прошло: в сегодняшней Германии иностранцы считаются угрозой для благополучия. Речь идёт не только о мусульманах. Подозрительность усиливается и в отношении поляков, чехов, выходцев из бывшей Югославии.

Дополнением к такой негативной ситуации является проводившаяся после второй мировой войны кампания денацификации германского народа, приведшая к тому, что у этнических немцев за несколько десятилетий выработался комплекс вины перед всем человечеством за национал-социалистическое прошлое и военщину Третьего Рейха. В результате хлынувшие потоком иммигранты с юга не встретили сопротивления и радикально выраженной неприязни к своему традиционному поведению.

Иммигранты, особенно турки, ведут себя в Германии вызывающе, и при возникновении какого – либо конфликта сразу всё списывается на нацизм. Любое, даже законное действие, направленное против турок, будет расценено как возвращение к нацизму. Так что турки чувствуют себя в Германии вольготно. В Мюнхене они построили себе целые кварталы, при этом многие, родившись уже в Германии, немецкого не знают совершенно. Они исходят из того, что немецкий язык им не нужен. Они уверены, что их права и так будут защищены. С другой стороны, множатся так называемые «национально освобождённые зоны», то есть районы, где сильны немецкие националистические чувства и где иностранцам лучше не показываться. По меньшей мере, их там будут демонстративно игнорировать: не примут на работу, не сдадут жильё, не обслужат в магазине. Данная реальность старательно замалчивается на официальном уровне, однако она существует. Согласно опросам, более 20% немцев считают необходимым любым способом как можно скорее сократить число иностранцев в Германии. Время от времени даже либеральные публицисты сетуют на то, что иностранцы являются обузой для государства, так как в массовом порядке становятся объектами социальной помощи. Что же касается правоэкстремистских взглядов, то их придерживаются всё больше представителей среднего класса.

Стоит также отметить и тот факт, что, по данным Федерального ведомства по защите конституции, 1-2% живущих в Германии мусульман участвуют в организациях, деятельность и цели которых могут рассматриваться как антиконституционные. В 300 мечетях Германии ежедневно собираются верующие на проповедь и молитву. В 100 из этих мечетей наблюдаются экстремистские тенденции. Каждая третья мечеть – потенциальный центр мусульманского экстремизма.

Помимо этого, турки обладают достаточными рычагами для того, чтобы пролоббировать тот или иной закон в Бундестаге или в парламентах Бельгии, Нидерландов. Благодаря их усилиям в Германии карабахский вопрос, равно как и признание Геноцида армян, подаются в неверной интерпретации – в угоду Турции и Азербайджану.

Сейчас на рынке труда конкуренцию туркам составляют выходцы из Восточной Европы: поляки, чехи, украинцы, болгары, румыны. Их же, в свою очередь, теснят пакистанцы, вьетнамцы и т.д. Так что своеобразная иерархия выстраивается и среди неуклонно растущей массы иммигрантов – здесь также нарастает конфликт между «элитой» и «париями», что делает перспективы германского общества всё более конфликтными и нестабильными. Попробуем оценить ситуацию с помощью цифр. По официальным данным, население Германии составляет 82 миллиона жителей. Из них:

немцы – 92%, итальянцы – 0,6, другие – около 1% [4], турки – 2,1%, греки – 0,4%, югославы – 0,7%, поляки – 0,3%.

Но это официальные данные. При таком этническом составе населения явно не должно быть особых проблем. Неофициальные же данные оперируют цифрой в 7-8 млн. иммигрантов из мусульманских стран. Если учесть тот факт, что в Германии довольно низкая рождаемость, а мусульмане обычно имеют минимум 3-4 детей, то становится ясно, что немецким властям предстоит приложить очень большие усилия для того, чтобы этнические проблемы не вышли на первый план и не приобрели угрожающего характера.

Таким образом, этническое и культурное многообразие требует признать необходимость формирования иммиграционного общества с новыми подходами к решению межнациональных проблем. На первый план выходит проблема формирования толерантного мышления, связанная с миграционной политикой государства, стремлением и способностью органов власти реагировать на возникающие вызовы, сочетать интересы местного населения и мигрантов. Опыт Германии, несомненно, вызывает интерес, поскольку ориентирован на качественное развитие трудовых ресурсов за счет рационального использования процесса иммиграции в условиях глобализации.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.gumilev-center.ru/?p=1322>
2. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://statistic.su/blog/antimulticulture/2010-10-17-74>
3. Баде, К. Й. Иммиграция и интеграция в Германии [Электронный ресурс] / К. Й. Баде. – Режим доступа: URL: <http://www.magazin-deutschland.de/ru/artikelen/article/article/immigracija-i-integracija-v-germanii.html>.
4. Пономарев, М. Германия в поисках нового места в мире [Электронный ресурс] / М. Пономарев. – Режим доступа: URL: <http://ad.tbn.ru>.
5. Сикевич, З. В. Социология и психология этнических отношений / З. В. Сикевич. – СПб.: 1999. – 54 с.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОСЛОВИЦ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Совокупность знаний, навыков и умений как результат языкового образования является частью универсальной человеческой способности к речевому общению, но она обладает и своей спецификой. Во-первых, специфичным является то, что в процессе овладения неродным языком учащийся приобщается к новым формам выражения, имеющим свои национально-культурные признаки. Во-вторых, как известно, в основе владения любым языком лежит универсальная способность к дискурсу. Усваиваемая человеком определенная совокупность дискурсивных знаний, навыков и умений как результатов межличностного общения отличается культурной спецификой, поскольку любой дискурс строится по законам конкретного лингвосоциума. В-третьих, овладевая языком, человек усваивает комплекс неких экстралингвистических, социокультурных знаний, навыков и умений, характеризующих конкретного инофона как представителя определенного лингвоэтносоциума [Гальскова, Гез 2006: 19-20].

Феномен прецедентности основывается на общности социальных, культурных или языковых знаний адресата и адресанта. К прецедентным высказываниям относятся цитаты, фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые слова, фразы из кинофильмов, строки из известных песен и т.д. По мнению И.В. Арнольд, пословицы представляют собой нечто среднее между текстовой и кодовой (языковой) интертекстуальностью [Арнольд 1999: 49]. Поэтому по отношению к ним может быть применен как термин «прецедентный текст», так и термин «прецедентная единица».

Пословица в обобщенном виде констатирует свойства людей и явлений, даёт им оценку или предписывает образ действий. Обязательное наличие обобщения и весьма частое оценочно-предписывающее содержание образуют характерный для пословиц назидательный смысл, например:

- констатация явлений или свойств (*Keine Regel ohne Ausnahme*)
- их оценка (*Vorsicht ist die Mutter der Weisheit*)
- предписание (*Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben*).

Пословицы чаще всего употребляются в совершенно конкретной ситуации, но не обозначают её отдельных элементов, а ставят всю ситуацию в связь с какой-либо общей и общеизвестной закономерностью, которую они, собственно, и выражают („Kinder, es kann tatsächlich sein, dass ich pleite bin“, erklärt Willy... „Na, wie gewonnen, so zerronnen – was ist schon Geld, wie?“ (E.M. Remarque)) [Remarque 2006: 71].



Конденсируя народный опыт, пословицы ориентированы своим содержанием почти исключительно на человека – черты его характера, поступки, отношения в семье, коллективе и обществе и т.п. Поэтому среди пословиц нетрудно выделить тематические группы – пословицы о любви и дружбе, честности, лени, уме, а также пословицы, отражающие быт народа, хотя четких границ между такими тематическими группами провести нельзя.

Пословицы порождаются устным народным творчеством или заимствуются из определённых литературных источников, теряя связь с этими источниками. В любом случае они обобщают опыт народа, выведенный из его общественной практики.

Отметим, что пословицы выражают типичные, вероятные, но не обязательные связи. Обобщение, которое содержится в пословице, часто оказывается неоправданно широким. Фактически оно применимо лишь к определённой эпохе, определённым обстоятельствам, взглядам ограниченного круга лиц и т. п. Данным фактом объясняется наличие противоположных по смыслу пословиц, например: *Jung gefreit hat nie gereut.* – *Jung gefreit hat oft gereut.* *Alte Wunden bluten nicht.* – *Alte Wunden bluten leicht.*

Языковая форма пословиц в значительной степени определяется их основными чертами: обобщающим характером содержания, фольклорным происхождением, а также преимущественно обиходно-разговорной сферой употребления [Райхштейн 2004: 62].

Так, грамматическая форма пословиц соответствует характеру их содержания. Именно поэтому немецкие пословицы – это в основном повествовательные, а отчасти и побудительные предложения. Господствующая форма глагола в пословицах – «вневременной» презенс индикатив. По той же причине множество пословиц построено как неопределённо-личные предложения с местоимением *man* (*Den Freund erkennt man in der Not*). Среди пословиц, имеющих форму сложноподчинённого предложения, преобладают модели *wer ...*, (*der*) ... (*Wer wagt, gewinnt*); *wem ...*, *dem ...* (*Wem nicht zu raten ist, dem ist auch nicht zu helfen*); *wo ...*, (*da*) ... (*Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg*); *was ...*, (*das*) ... (*Was nicht ist, kann werden*); *wie ...*, *so ...* (*Wie der Baum, so die Frucht*).

Наряду с упомянутыми ограничениями в использовании общеязыковых грамматических средств, у ряда немецких пословиц обнаруживаются особые синтаксические структуры, нехарактерные для прочих немецких фраз – устойчивых и свободных. Эти структуры отличаются отсутствием личных форм глагола и соответственно – особой лаконичностью формы, повышенной экспрессивностью и сравнительно нечетким формальным выражением смысловой связи между частями пословицы. Проиллюстрируем данное утверждение с помощью следующих примеров: *Keine Rose ohne Dornen*; *Gleiche Brüder, gleiche Kappen*; *Je länger, je lieber*.

Самой типичной лексико-семантической чертой пословиц является образность (*Lügen haben kurze Beine. Der volle Bauch studiert nicht gern.*). В целом образный перенос значения в пословицах чаще всего имеет метафорический характер, в том числе опирается на обозначение абстрактных понятий, людей и человеческих отношений наименованиями неодушевлённых предметов или животных и соответствующих им действий, а также на персонификацию абстрактных понятий (*Schuster, bleib bei deinem Leisten. Hunde, die bellen, beißen nicht.*).

Яркость и выразительность формы пословиц усиливается у многих из них специальными речевыми средствами организации их структуры – использованием простейших форм рифмы, поэтического размера, аллитерации, а также лексического и синтаксического параллелизма (*Wer will haben, der muss graben; Aus den Augen, aus dem Sinn*).

Языковая форма пословиц традиционна. Лишь у определённых пословиц существуют лексические варианты (*Liebe ist / macht blind*). Формальная стабильность пословицы возрастает, если она построена по нестандартной синтаксической схеме (*Andere Länder, andere Sitten*) или располагает особой речевой структурой (рифма, ритм, параллелизм).

Характерная для пословиц лаконичность проявляется и в том, что у многих из них развиваются сокращённые варианты, которые, как правило, становятся более употребительными, а иногда полностью вытесняют полную форму (*Doppelt (genäht) hält besser*).

С целью включения пословиц в языковой учебный процесс целесообразно использовать языковые, речевые и лингвокультурологические упражнения. Названная классификация имеет методическую целенаправленность и не оставляет без внимания процесс формирования навыков и умений. Языковые упражнения предназначены для осмысления и запоминания структуры и значения пословиц, речевые упражнения направлены на понимание и употребление в речи предварительно изученных пословиц и способствуют их прочному усвоению, лингвокультурологические упражнения призваны выявить культурно-языковую составляющую изучаемых единиц.

Языковые упражнения используются на следующих этапах формирования лексического навыка: этап презентации блока пословиц; этап сравнения пословиц немецкого и русского языков (этап компаративного закрепления формы и значения); этап узнавания, понимания и запоминания пословиц.

К языковым упражнениям, использованным в предложенном комплексе, относятся следующие виды: распознавание пословиц на слух и их вычленение из предложенных текстов; подбор пропущенных компонентов; соединение фрагментов из колонок; сопоставление пословиц с их иностранными эквивалентами; подбор немецких аналогов для русских посло-

виц; замена пословиц синонимичными, антонимичными конструкциями; исправление ошибок в употреблении пословиц и т.д.

***Geben Sie die entsprechenden russischen Sprichwörter an.***

1. Dem Glücklichen schlägt keine Stunde. 2. Futsch ist futsch und hin ist hin. 3. Armut ist keine Schande. 4. Man lernt nie aus. 5. Mit Fragen kommt man durch die Welt.

***Finden Sie deutsche Entsprechungen.***

1. Бог троицу любит. 2. Нет дыма без огня. 3. Попытка – не пытка. 4. Яблоко от яблони недалеко падает. 5. С глаз долой, из сердца вон.

***Verbinden Sie.***

|              |                              |
|--------------|------------------------------|
| Hunger       | ist kein Vergehen.           |
| Muss         | ist blind.                   |
| Armut        | ist die Mutter der Weisheit. |
| Einbildung   | ist der beste Koch.          |
| Vorsicht     | ist Gold.                    |
| Liebe        | ist auch eine Bildung.       |
| Wissen       | ist schwer.                  |
| Aller Anfang | ist eine harte Nuss.         |
| Schweigen    | ist Macht.                   |
| Versehen     | ist keine Schande.           |

***Nennen Sie sinnverwandte Sprichwörter.***

1. Einer ist keiner. 2. Keine Rosen ohne Dornen. 3. Wie der Baum, so die Frucht. 4. Not bricht Eisen. 5. Das Hemd ist einem näher als der Rock.

***Welche Sprichwörter sind in diesem Scherzgedicht durch ihre Bestandteile vertreten? Nennen Sie ihre volle Form.***

Wo man hobelt, kräht kein Hahn,  
 Grober Klotz ist halb gewonnen.  
 Was sich neckt, ist alt getan,  
 Wie gebettet, so zerronnen.  
 Blindes Huhn sieht mehr als zwei,  
 Steter Tropfen kommt von oben,  
 Aug um Aug verdirbt den Brei,  
 Ende gut ist aufgeschoben.

Gottes Mühlen beißen nicht,  
 Keine Rose hat zwei Seiten,  
 Wenn sie auch die Wahrheit spricht.  
 Guter Rat krümmt sich beizeiten.  
 Frisch gewagt fällt selbst hinein,  
 Unrecht Gut will Weile haben.  
 Morgenstunde höhlt den Stein,  
 Wer zuletzt lacht, liegt begraben.

***Ergänzen Sie die Sprichwörter.***

1. Es ist nicht alles Gold, .... 2. ...., wie leicht bricht das! 3. Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, .... 4. Hoffen und Harren macht manchen .... 5. ...., so die Ernte.

***Vollenden Sie folgende umgangssprachliche Kontexte durch das passende Sprichwort.***

1. Das kann ich jetzt doch noch nicht wissen, wie ich mich weiterqualifizieren werde! Ich gehe erst mal für einige Zeit zur Armee, dann werde ich ja sehen ...
2. Was träumst du fortwährend von glücklicher Zukunft, ohne dafür einen Finger zu rühren?! ...
3. Das ist ja alles schön und gut, nur müsste man den Vortrag vielleicht kürzer gestalten. ...
4. Zweimal hat unsere Mannschaft schon gegen Schweden gewonnen. Beim dritten Spiel waren alle optimistisch. Der Cheftrainer meinte: ...
5. Nach vielen dramatischen Erlebnissen endet das Stück damit, dass die beiden glücklich den Hafen der Ehe anlaufen. ...

***Nennen Sie gebräuchliche Sprichwörter, nach deren Muster folgende Sätze gebaut sind.***

1. Liegen haben kurze Beine.
2. Andere Zeiten, andere Gepflogenheiten.
3. Eine Kanne Tee macht noch nicht keine Hausgemeinschaft.
4. Ohne Unruhe kein Fortschritt.
5. Erst rechnen, dann investieren.

К речевым упражнениям относятся: употребление пословиц в заданной типичной ситуации, переводные упражнения. Речевые упражнения разделены в предложенном комплексе на а) предречевые и б) собственно речевые. При выполнении собственно речевых упражнений конкретный выбор языковых средств зависит в значительной мере от самого студента. При выполнении предречевых упражнений выбор языковых средств сильно сужен или вовсе отсутствует.

***Erzählen Sie die Geschichte mit dem Titel «Eile mit Weile».***

***Gebrauchen Sie die folgenden Sprichwörter in kurzen Situationen.***

1. Ende gut, alles gut.
2. Es wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird.
3. Übung macht den Meister.
4. Wer rastet, der rostet.
5. Nur wer nichts tun, macht keine Fehler.

***Übersetzen Sie ins Deutsche.***

1. Holt lief zum Auto. Dort stand der Gefreite und rauchte. Vetter schanzte abseits am Waldrand, er verlängerte den Graben bis ins Unterholz. Holz sagte: „Du könntest ihm helfen.“ – „Blinder Eifer schadet nur“, spottete der Gefreite. Dann wurde er unvermittelt ernst. (D. Noll) 2. „Du siehst, ich bin ganz überflüssig und unnütz, ich kann nichts als schießen und morden, für was anderes bin ich mein Lebtag nicht ausgebildet worden... Im Camp“, sagte er, „da hatten wir Angst, dass wir an die Franzosen ausgeliefert werden; es hieß, sie pressen alles in die Fremdenlegion... Schuster, blieb bei deinem Leisten... Die Fremdlegion wär eigentlich nur die Konsequenz gewesen.“ (D. Noll) 3. In einem halben Jahr war nicht so viel und nicht so herzlich in der Villa gelacht worden wie an diesem einen Abend. Aber dem Lachen folgt Weinen, Regen vertreibt den Sonnenschein, und – es ist nicht alle Tage Sonntag. (H. Fallada)

Лингвокультурологические упражнения включают в себя работу с информацией, касающейся значения и происхождения пословиц, рассмотрение особенностей функционирования немецких пословиц и их русских аналогов, перевод комментария.

***Vergleichen Sie folgende Sprichwörter mit ihren russischen Äquivalenten.***

1. Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert. 2. Mit Fragen kommt man durch die Welt. 3. Auch kluge Hühner legen in die Nesseln. 4. Rom ist nicht an einem Tag erbaut. 5. Gleich und gleich gesellt sich gern.

***Übersetzen Sie die Information.***

Kleider machen Leute

So heißt eine Novelle von Gottfried Keller, in der ein Schneider in einem Dorf wegen seiner edlen Kleidung (er hatte gerade keine andere als die, die er eigentlich hatte verkaufen wollen) für einen Grafen gehalten wird. Aber vermutlich ist es schon eine Feststellung aus dem Mittelalter, denn auch von damals gibt es Geschichten wie diese: Ein Gelehrter ging über den Markt und keiner grüßte ihn. Als er aber in der Amtstracht dann unterwegs war, wurde er von allen begrüßt. Zu Hause zog er den Anzug aus und fragte verärgert das Stück Stoff: "Bist Du der Doktor oder bin ich es?"

Для современной методики преподавания иностранных языков характерен повышенный интерес к закономерностям восприятия языковой личностью прецедентных феноменов, способных, с одной стороны, служить средством комплексной когнитивной обработки действительности, а с другой – отражать ценностные ориентации соответствующей лингвокультуры. К числу указанных единиц, безусловно, относятся такие универсальные языковые явления, как пословицы. Они являются своеобразным регулятором человеческого поведения и миропонимания и представляют собой клишированные суждения, выражающие опыт народа в отношении моральных или категориальных императивов. Интенсивное использование данных единиц в рамках языкового учебного процесса способствует активизации и автоматизации ряда грамматических явлений, обогащению коммуникативно-речевого репертуара, снятию культурологического барьера, повышению мотивации к изучению немецкого языка. Таким образом, пословицы безусловно следует рассматривать не только как универсальное языковое явление, но и как полифункциональное лингвометодическое понятие.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

2. Райхштейн, А. Д. Немецкие устойчивые фразы. Пособие по лексикологии немецкого языка [Текст] / А. Д. Райхштейн. – М.: Издательство «Менеджер», 2004. – 240 с.

3. Remarque, E. M. Der schwarze Obelisk. Geschichte einer verspäteten Jugend [Текст] / E. M. Remarque. – Augsburg: Weltbild, 2006. – 414 S.

4. Арнольд, И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. [Текст] / И.В. Арнольд. – СПб.: Издательство СПбГУ, 1999. – 448 с.

## **ПРОБЛЕМА ИДЕНТИФИКАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В начале нового века в отечественном языковом образовании межкультурный подход приобрел аксиоматическое звучание: наряду с овладением коммуникативной, социокультурной и лингвострановедческой компетенциями повсеместно и бесспорно была признана необходимость формирования способности к участию в межкультурной коммуникации. Совет Европы, определяя ключевые компетенции в образовании, отметил, что образование должно "вооружить" молодежь межкультурными компетенциями, такими как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий, чтобы препятствовать в современном многокультурном обществе возникновению расизма, ксенофобии, распространению климата нетерпимости, что, в конечном счете, означает для молодого поколения открытие мира и путь к успешной карьере на любом поприще. Так, согласно новым ФГОС ВПО, «готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14)» (ФГОС ВПО, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 22 декабря 2009 г., №788) входит в число общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза.

Следует отметить, что «формирование межкультурной компетенции представляет собой динамический процесс, у которого нет конца, предпосылкой для его успешного осуществления являются желание и способность выступать посредником между представителями разных культур, стремление к сотрудничеству и интеграции, критическая толерантность» [Горлатов 2009 : 411]. Тот факт, что знание языка и даже энциклопедическое освоение страноведческой информации как суммы географических и исторических понятий и явлений не избавляет от восприятия других культур через призму своей собственной, т.е. от бессознательного этноцентризма, приводит к заключению, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо учиться целенаправленно. Так дисциплина «Межкультурная коммуникация» как практико-ориентированная теоретическая дисциплина вошла в цикл дисциплин предметной подготовки ИФМК НТГСПА как специалиста, так и бакалавра для всех, изучающих английский, немецкий и французские языки. Очевидно, что для освоения данной дисциплины студенты используют знания, умения и навыки, уже сформированные в ходе изучения таких предметов как «Страноведение и лингвострановедение», «Культура и ис-

кусство страны изучаемого языка», «Нравы и обычаи страны изучаемого языка», «Практика устной и письменной речи» на соответствующем иностранном языке, что многократно подчеркивает междисциплинарный характер курса «Межкультурная коммуникация», который, базируясь, помимо указанных выше, на данных антропологии, лингвистики, психологии и социологии, формирует общую культуру студента, обеспечивает теоретические знания о природе межкультурного взаимопонимания и должен практически готовить студентов к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения.

Научный интерес к межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции уже многие годы является объектом исследований многочисленных зарубежных (M. Bennet, M. Byram, C. Geertz, W. Gudykunst, Ch. Taylor, E. Hirsh, C. Levi-Strauss, A. Ertelt-Vieth, W. Hüllen, S. Luchtenberg, W. Nieke, Ju. Roth, P. van Tongeren и др.) и отечественных авторов (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Н. Д. Гальскова, Т. Г. Грушевицкая, О. А. Леонтович, В. Д. Попков, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева и многих других).

Все исследователи отмечают, что овладение межкультурной компетенцией начинается с осознания зависимости собственного мышления, собственных поступков от стереотипов родной культуры и далее готовности к признанию и анализу воззрений, основанных на иных социокультурных принципах [Горлатов 2009 : 410], т.е. для развития психологической готовности к пониманию людей других взглядов, стилей и образов жизни, приоритетной задачей является осознание ценностей и моделей поведения в **своей** культуре, иными словами самоидентификация.

При этом некоторые западные ученые считают, что обучение межкультурной коммуникации даже может породить противоречия с собственной культурной идентичностью: возникает страх потерять ориентацию в привычном социокультурном пространстве и утратить собственную идентичность, поэтому организация процесса обучения должна учитывать как познавательный, так и эмоциональный уровни сознания и восприниматься обучающимися как процесс поиска [Грушевицкая 15-16].

Таким образом, если в условиях диалога культур, как уже отмечалось, «суть понимания себя» (Попов 1999) является первоначальной, то для анализа самого себя, «слитого с культурой, в целостном восприятии действительности индивидом» [Adler 1974, цит. по Леонтович 2007 : 145], студентам IV курса в рамках дисциплины «Межкультурная коммуникация» и магистрантам (дисциплина «Проблемы взаимодействия языка и культуры») было предложено написать эссе на тему: «Самоидентификация. Кто я?»

Задание показалось студентом сложным, т.к. в монокультурных группах, каковыми является большинство студенческих аудиторий, осознание собственного поведения затруднено, кроме того, студенты больше

готовы к бесконечным компьютерным тестированиям, чем к рефлексии. Но задание вызвало определенный интерес, на что студенты и указывают в своих работах: «личная идентификация – вопрос не простой и заставляет задуматься»; «большое спасибо, что задали нам такую интересную и провоцирующую на размышления тему»; а также: «по моему мнению, задать такой вопрос самому себе и ответить на него очень полезно, т.к. самоидентификация тесно связана с мироощущением личности, с поведением в социуме и, соответственно, с проблемами личностного развития и взаимоотношений». Эти и другие высказывания подтверждают тезис о том, что личность использует себя и свое окружение как стандарт для сравнения, в процессе познания окружающего мира человек никогда не может «отвлечься» от самого себя: он всегда ставит себя в центр этого процесса, непроизвольно делая себя «мерой всех вещей» [цит. по Леонтович 2007 : 148]. Согласно О. А. Леонтович и других авторам, при анализе системно-динамической модели межкультурной коммуникации должны быть учтены следующие факторы, составляющие идентичность языковой личности:

- самооценку собственного я; самовосприятие и самооценка;
- самоотождествление с определенными группами других личностей;
- использование себя как стандарта, модели для сравнения при оценке окружающих;
- идентификация личности со стороны окружающих;
- соотношение между самоидентификацией и идентификацией со стороны окружающих [Леонтович 2007 : 146].

Очевидно, что в работах студентов были, в основном, представлены первые три из названных факторов. Обычно различные показатели идентичности группируются по трем основным категориям – физиологической, социальной и психологической. «При этом важно иметь в виду, что деление это в высшей степени условно – одни и те же показатели могут попадать более чем в одну категорию (к примеру, раса, гендер, возраст являются одновременно физиологическими и социальными факторами, они же оказывают непосредственное влияние на психологические состояния личности)» [Леонтович 2007: 151]. Эти показатели и были положены в основу самоанализа, проведенного студентами.

По своей национально-культурной идентичности 100 % опрошенных (52 человека) отнесли себя к россиянам, однако определить принадлежность к какой-либо конкретной этнической группе для многих студентов оказалось нелегко: «я русская, хотя мой папа и вся его родня из Мордовии, а мама родилась в бывшей столице Казахстана»; «мой дедушка – немец, папа удмурт, бабушка и мама русские, а я отношу себя к русскому этносу, потому, что мой родной язык русский и я не знаю ни слова по удмуртски»; я отношу себя к русским, но «у меня еврейско–татарские корни», «мой папа русский, мама казашка, но за долгие годы проживания в России она об-



русела», «то, что я наполовину татарка и мусульманка, я осознала только в подростковом возрасте, я хотела бы знать язык и культуру своих предков». В двух эссе уверенно была отмечена этническая принадлежность – лезгинны, языковая – билингвы (владеют родным и русским языком с детства), по отнесенности к культуре – личности на рубеже культур.

Как уже отмечалось, этническая идентичность очень важна для межкультурной коммуникации, так как с появлением человека на свет и инкультурацией в определенной этнической среде его личность формируется в соответствии с установками и традициями его окружения **бессознательно**, что также отмечают студенты в своих эссе: «этническая принадлежность приходит к человеку с возрастом (очевидно, что здесь речь идет об *осознании* этой принадлежности) традиции... усваиваются в детстве. Различные поговорки, песни, фольклор формируют представление о своей этнической группе. И с самого детства, усваивая все это, мы не понимаем, что может быть как-то иначе». Так, безусловное подтверждение находит также тезис о том, что национальная культура, будучи жизненной средой для ее представителей, естественна и незамечаема, и понять суверенность и уникальность образа жизни своей и других, можно только при встрече с другой культурой: «Чувствую ли я себя русской? Я задумалась об этом, когда я жила в США, там я чувствовала себя *очень* русской, я подружилась и стала общаться с русскими, а не с американцами, нам они казались довольно странными и что-то в их поведении навсегда останется для меня загадкой». Таким образом, этническая идентичность – это результат целенаправленной рефлексии субъекта, однако степень осознанности себя существенно возрастает при встрече с «другим», который становится фоном для сравнения.

Межэтническое противопоставление себя и другого заставляет многих студентов в своих эссе прибегать к стереотипизации, как «защитному механизму» сохранения позитивной идентичности собственной этнокультурной группы (Садохин 2004). Отмечая, что они русские, студенты пишут: «Русские люди живут не умом, а сердцем «русские – очень дружелюбный народ». Русские люди открыты для всех, гостеприимны, щедры, стремятся к справедливости и правде, добры и незлопамятны».

«Я себя считаю русской и горжусь этим. Важнейшей чертой русских я считаю теплые, искренние отношения с семьей и друзьями». «В русском человеке развит дух коллективизма, открытость, честность, терпимость, но одновременно с этим он пассивен, безволен, ленив и надеется на других. Некоторые из этих качеств я нередко обнаруживаю в себе».

«Всем известно, что русские люди гостеприимны. Мы всегда накроем гостя до отвала (хочет он того или нет), а потом спросим о цели прихода. В этом плане я – типичный русский!» «Русские люди легко адаптируются к той или иной ситуации. Гибкость мышления позволяет найти выход из любого положения». «Русский человек добрый и веселый, госте-

приимный, любит красоту и «халяву». «Русский человек – это человек простой, открытый, честный и терпимый... я часто могу отодвинуть свои интересы на второй план ради интересов других людей и ожидаю от них такого же поведения, что характерно для русской культуры» Из отрицательных качеств русских студенты называют: «зависть, постоянное недовольство тем, что имеют». «Русские – эгоисты, всегда думают о себе, неприхотливы, непедантичны, иногда неряшливы»

Чтобы понять, что значит быть русским, в одной из работ было предложено «перечитать русских классиков», т.к., по-мнению автора, студентки магистратуры, «именно классическая литература оказывает существенное влияние на формирования самосознания и самовосприятия».

23% студентов, отмечая свою принадлежность к русскому этносу, относят себя также к «православным христианам», при этом только в одном случае было отмечено: «я православный человек и хожу в церковь, молитвам меня научила бабушка в детстве», большинство отмечает, что «верят в Бога», но «не соблюдают пост», «не ходят в церковь» или «не часто ходят в церковь», в одном ответе подчеркивается сложное отношение к религии: «слушаю указания своей крестной матери, которая глубоко верит в Бога, посещаю церковь, но «могу утверждать, что Бога нет». Таким образом, религиозная составляющая в самоидентификации студентов также соответствует современным тенденциям «религиозного ренессанса» русских: относят себя к православным, но при этом процент регулярно соблюдающих христианские заповеди невелик.

Гендерная идентичность отмечена в 28% всех эссе, и все эти работы, кроме одной, принадлежат женской аудитории. Гендер, как комплекс социальных и психологических процессов и культурных установок, нашел свое отражение в самоидентификации студенток IV курса и магистранток согласно современным стереотипам роли женщины в российском обществе, смоделированным семейным воспитанием, СМИ, а также женскими журналами и рекламой: большинство придерживается традиционных взглядов: «Я не представляю свою жизнь без профессиональной деятельности, в любом случае я буду работать, но в будущем я бы хотела быть в первую очередь женой и матерью, я придерживаюсь традиционных взглядов»; «я уже успела стать женой и мамой и для меня сейчас эти роли приоритетны»; «как жена, я забочусь о муже, он для меня опора и поддержка»; «я стараюсь соответствовать стереотипу, что женщины слабые существа и им надо помогать, хотя знаю, что я намного сильнее и могу справиться в трудной ситуации сама, но я даю мужу возможность почувствовать себя лидером», а также: «я женщина, а женщина должна нести в мир любовь, гармонию, добро и красоту». В одной работе отмечается: «я чувствую себя более свободной, чем женщины 20-30 лет назад, я бы не хотела быть зависимой от мужа и быть домохозяйкой», другая полагает, что у нее «есть сила воли, настойчивость, упорство», и что эти мужские качества ей просто

необходимы, потому что «быть женщиной труднее, чем мужчиной». Лишь один представитель мужской аудитории отмечает свое личное понимание мужественности: «после получения диплома я пойду служить в армию. Армия как школа, только военная, ее должен пройти каждый мужчина».

И, наконец, 52% студентов отметили, что овладение иностранными языками расширяет их картину мира, помогает постичь систему организации чужой культуры и «примерить на себя» чужую культуру. «Мне нравится познавать другие культуры и сопоставлять их со своей». «Мне нравятся порядок и стабильность немцев, а еще черта не только немцев, но и большинства европейцев – сдержанность: у них не принято изливать душу первому встречному». «Я думаю, что формирование вторичной языковой личности складывается у меня из следующих компонентов: изучения языка и культуры в вузе, стажировки в Германии и работы переводчиком. Мне не свойственны немецкие черты, но если моя дальнейшая жизнь будет связана с немецким языком, я могла бы принять тот порядок, который свойственен немцам». «Я люблю немецкий язык, он дает мне новые возможности, другой взгляд на мир, хотя благодаря сравнению своей и другой культуры, я сделала вывод, что не хотела бы жить в другой стране, какой бы благополучной она не была». «Через знание французского языка какая-то часть меня принадлежит французской культуре». «Я, как британцы, придаю большое значение бытовой вежливости и еще не люблю обременять собой других людей». «Изучая французский язык, я перенимаю многое из их культуры, например, улыбчивость». «Я изучаю французский и английский языки, но англичане со своими культурными особенностями мне намного ближе». «Я считаю, что в моем поведении периодически появляются черты, характерные для тех народов, язык которых я изучаю». «В последнее время границы между культурами стираются и, видя привлекательные черты в характере и поведении других народов, мы стараемся заимствовать их». «Я пунктуальна и экономна, трудолюбива и привыкла все дела доводить до конца, наверное, это, в том числе, и влияние немецкого языка». «Я – переводчик» – пишет далее студентка магистратуры: «Данная профессия позволяет стать наблюдателем, появляется возможность постоянного сравнения. При общении с иностранцем мы заблаговременно просматриваем материал о его культуре, национальном характере. Если можно было бы выбирать национальность и культуру, я бы выбрала свою, русскую, но и хотела бы взять кое-что и из других культур».

Другая магистрантка отмечает: «Знание иностранных языков освобождает от косности мышления, дает возможность смотреть на мир под другим углом, воспитывает толерантность к другому, отличному от твоего, мнению. Общение с людьми другого этноса – это процесс взаимного обогащения».

Таким образом, сознательный подход к самоидентификации студентов с различным уровнем культурно-языковой и коммуникативной компе-

тенции, будущих специалистов-посредников между представителями разных языков и культур, является конструктивным в понимании собственной культуры и системы ценностей культуры изучаемого языка и представляет собой важный этап в формировании межкультурной личности на пути от этноцентризма до этнорелятивизма и готовности к эффективным межкультурным контактам.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Горлатов, А. М. Межкультурная компетенция как требование времени и предпосылка для личностного успеха специалиста [Текст] / А. М. Горлатов // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография / отв. ред. М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. С. 409-417.
2. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : Учебник для вузов / [Текст] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
3. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : Учебное пособие [Текст] / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.

**С. Е. Ладейщикова**  
МБОУ СОШ № 66, г. Нижний Тагил

### **ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА К НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ**

Изменения, происходящие в российском обществе и в образовании, в частности, выдвигают принципиально новые требования к результатам обучения. Владение иностранным языком всегда было актуальным для выпускника образовательного учреждения. Сегодня же выпускнику недостаточно просто владеть иностранным языком или другими предметными знаниями, необходимыми ему для получения дальнейшего образования, он должен уметь «встраиваться» в реальность, уметь решать множество жизненных задач, уметь находить выход из различных ситуаций. Именно поэтому актуальными становятся не только предметные, но и метапредметные и личностные результаты образования. Другой вопрос, что современные методы оценки качества образования не всегда дают объективное представление о результатах. Поэтому вопрос оценки в частности метапредметных результатов обучения иностранному языку в школе становится весьма актуальным.

Следует отметить, что новые стандарты ещё не «дошли» до средней и старшей ступеней обучения в школе, но постепенное изменение содержания образования, и сам процесс перехода к новым стандартам не позволяют игнорировать вопрос оценки результатов обучения уже сейчас. Сего-

дня учитель иностранного языка имеет в своём арсенале множество современных образовательных технологий, ориентированных на профессиональное и личностное развитие обучающихся, формирование у них творческого постижения и осмысления новых знаний. Поэтому так необходим поиск иного содержания деятельности учителя иностранного языка, иных способов оценки результата.

Новые стандарты образования чётко формулируют требования к результатам обучения иностранному языку: «развитие умения планировать своё речевое и неречевое поведение; развитие коммуникативной компетенции; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией; развитие смыслового чтения; осуществление регулятивных действий самоконтроля, самонаблюдения, самооценки в процессе коммуникативной деятельности» [Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 2010: 10]. При этом учитель не ограничен в выборе технологий. Как наиболее соответствующие поставленной задаче, следует отметить такие, как брейнсторминг или «мозговой штурм», синектику, метод контрольных вопросов, ТРИЗ, развитие критического мышления.

Одним из основных ключевых моментов изучения иностранного языка является работа с текстом. Эта деятельность позволяет акцентировать навыки работы с информацией, развивает смысловое чтение, когда ученик сам может прогнозировать содержание текста по заголовку или ключевым словам, выделить основную мысль, установить логическую последовательность основных фактов. А уже в процессе коммуникативной деятельности ученик может осуществить самонаблюдение, самоанализ и самооценку, что, по сути, и является метапредметными результатами изучения иностранного языка.

Работа с различными вопросами тоже может стать инструментом диагностики, особенно, если речь идёт о технологии критического мышления. Существует несколько уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Для проверки их сформированности возможно применение систематики вопросов, созданной американским педагогом и психологом Б. Блумом, так называемой «ромашки Блума» [Загашев 2001].

Первая группа вопросов – простые вопросы. Ответы на них предполагают знание фактов, владение конкретной информацией. Эти вопросы обычно применяются в тестах, диктантах. (*Кто?, Что?, Когда? Где?*)

Вторая группа вопросов – уточняющие вопросы. Такие вопросы дают ученику возможность обратной связи относительно того, что он только что сам сказал. (*Я правильно понимаю, вы имели в виду, что...? Если я не ошибаюсь, вы утверждаете, что...?*)

В ответах на интерпретационные вопросы уже присутствует самостоятельность мнения ученика, установление причинно-следственных связей. Как правило, это один вопрос – «*Почему?*».

Ответы на оценочные вопросы содержат элементы сравнения – «*почему это хорошо, а то плохо?*», «*в чём различие между этим и тем?*».

Практические вопросы обычно применимы в конце изучения темы и направлены на установление взаимосвязей между теорией и практикой, между изученным материалом и реальностью.

В контексте современных технологий преподавания иностранного языка актуальна так же методика тестирования, тем более именно на ней основаны применяемые сегодня контрольно-измерительные материалы итоговой аттестации [Муштавинская 2009]. Имеет смысл учителю и ученику совместно выработать критерии оценок. В таком случае при оценивании участия школьника в дискуссии или в другой деятельности становится возможна объективная самооценка. Целесообразно составить таблицу самооценки с критериями и предполагаемыми ответами: «всегда», «иногда», «никогда» и заполнить её совместно с учеником, а впоследствии ученик может оценивать себя сам, осуществляя и самоанализ.

Таким образом, приёмы оценки учебных достижений учащихся могут применяться в качестве оценки метапредметных результатов обучения иностранному языку в школе.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Загашев, И. О. Умение задавать вопросы / И. О. Загашев // Перемена: международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – № 4.
2. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : Учеб.-метод. пособие / И. В. Муштавинская. – СПб.: КАРО. – 2009.
3. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. – 2-е изд. – М.: Просвещение. – 2010. (Стандарты второго поколения).

**Р. А. Латыпов**

Сыктывкарский государственный университет

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА УЧЕБНОГО ПРОЕКТА**

Традиционно педагогика ориентирует обучаемого на мир действительности, а мир возможности, его связь с миром действительности, оказываются за порогом ее рассмотрения. Если система образования ставит своей целью подготовку исполнителей, то она должна работать в ключе поучающей педагогики, которая стремится вложить в обучаемых некоторое количество стандартных знаний о действительности. Если же цель пе-

дагогической системы – воспитание творческих личностей, то необходим иной подход, базирующийся в том числе и на использовании технологий виртуальной реальности в образовательном процессе. Сам термин «виртуальная реальность» обозначает такую реальность, которая может существовать как в потенциальном, возможном состоянии, так и в актуально существующем, действующем состоянии [Баксанский, Кучер 2008: 262].

Использование новых информационных технологий в контексте дистанционного обучения создает условия для формирования и развития творческих способностей человека. Они дают реальную возможность каждому обучающемуся выбрать свой путь в обучении и сформировать свои творческие способности посредством наиболее эффективно организованной познавательной деятельности, которая основана на важнейшем принципе обучения – на принципе индивидуализации учебного процесса, его адаптации к возможностям обучаемого. В современных российских условиях система дистанционного обучения из фактора образования превращается, по мнению О. Е. Баксанского и Е. Н. Кучер, «в системообразующий фактор. Грамотно построенное дистанционное образование становится очень выгодным вложением средств, которое многократно окупается. Это является лучшим прагматическим показателем необходимости серьезного отношения к построению системы дистанционного образования» [Баксанский, Кучер 2008: 275].

Дистанционное обучение с использованием современных информационных технологий, являясь необходимым компонентом современной системы профессиональной подготовки, видится сегодня большинству специалистов оптимальным способом решения проблемы и обучения, и переквалификации в условиях современного производства. Включение в систему обучения дистанционных курсов позволяет не только снизить расходы на обучение, но и высвободить значительный временной ресурс учащихся и преподавателей. Помимо этого учебные курсы становятся открытой для всех базой знаний, позволяя повышать уровень профессионально важных компетенций и динамически поддерживать их в актуальном состоянии.

И. М. Богданова определяет дистанционное обучение как «синтетическую, интегральную форму обучения, базирующуюся на использовании традиционных и новых информационных технологий и технических средств. Они применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового общения между преподавателем и студентом, при этом процесс обучения независим от времени и пространства» [Богданова 2003: 24]. А. Н. Щукин отмечает, что «дистанционное обучение может осуществляться с помощью компьютерных телекоммуникационных сетей (например, Интернета). Дистанционное обучение получает все более широкое распространение в связи с интернационализацией образования и совершенствованием технологий обучения. Оно позволя-

ет получить качественное образование за меньшую плату, а также общепризнанные сертификаты об образовании независимо от места жительства учащегося» [Щукин 2007: 77].

Новый этап развития дистанционного обучения позволяет говорить о новой его форме, интегрирующей в себе ранее существовавшие системы очного и заочного обучения. В. Г. Кинелев полагает, что «под влиянием современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере образования формируется новая модель университета, которая, тем не менее, не устраняет старую, классическую систему, а лишь дополняет ее новыми формами – от классического университета до виртуального. По этой причине систему дистанционного образования называют формой обучения XXI века» [Кинелев 1999: 17]. Важнейшей особенностью дистанционного обучения является возможность как усовершенствования уже существующих форм образования, так и их качественное изменение за счет смены приоритетов. Ведущими формами работы становятся активные методы работы студента с учебным материалом, процесс получения новых знаний в значительной степени становится индивидуальным. Организация учебного процесса в дистанционной форме предусматривает осуществление интерактивности на всех трех уровнях: между учителем и учащимися, между учащимися, между учащимися и средствами обучения, которые в электронном виде, в свою очередь, предполагают интерактивность.

Дистанционное обучение иностранным языкам имеет свою специфику, что, прежде всего, обусловлено необходимостью обучить различным видам речевой деятельности. Если для развития чтения и письма естественно обратиться к сетевым данным и текстовым файлам, то для обучения говорению и аудированию сетевых возможностей явно недостаточно, требуется звучащий иллюстративный материал. Использование возможностей мультимедийных технологий и многое другое – позволяют делать обучение говорению и аудированию более эффективным. С другой стороны, дистанционное обучение иностранным языкам позволяет избегать недочетов традиционной групповой работы, где уровень владения языком может сильно различаться. Студент может изучать иностранный язык, не покидая дома или рабочего места, что экономит его время, вырабатывает привычку пользоваться различными источниками, формирует навыки поиска нужного материала, гарантирует стабильную активность обучаемого.

Как отмечает Е. С. Полат, «организация обучения в дистанционной форме строится по-разному в зависимости от используемой модели. <...> Выделяются четыре модели дистанционного обучения: 1) интеграция очных и дистанционных форм обучения; 2) сетевое обучение: автономные сетевые курсы, информационно-предметная среда; 3) сетевое обучение и кейс-технологии; 4) обучение на основе видеосвязи (интерактивное телевидение), компьютерные видеоконференции, спутниковая связь» [Теория и практика ... 2004]. Согласимся с Е. С. Полат, которая считает, что «мо-



дель интеграции очных и дистанционных форм обучения наиболее перспективна для иностранного языка, учитывая специфику этого предмета, <...> если имеется в виду развитие всех видов речевой деятельности» [Методика обучения ...2010: 374]. Решить все задачи овладения иноязычной речевой деятельностью только с помощью компьютера, даже если иметь в виду интенсивное общение в интернете с носителями языка, довольно затруднительно, если, конечно, не иметь в виду модель, в основе которой лежит взаимосвязь. С другой стороны, дистанционное обучение, основанное на широком использовании ресурсов и услуг интернета, информационных технологий, может оказать неоценимую услугу в интенсификации учебного процесса, решении таких задач, которые не могут быть адекватно решены иным способом.

Дистанционное обучение будет эффективно при соблюдении следующих условий: 1) курсы дистанционного обучения, информационно-образовательная среда проектируются командой высококвалифицированных специалистов, владеющих не только предметной областью, но и знанием психологических особенностей общения в сетях; 2) преподаватель дистанционного обучения в полной мере владеет искусством педагогических технологий дистанционной формы обучения; 3) для создания информационно-образовательной среды выбрана эргономически и педагогически грамотно выполненная оболочка, позволяющая в полной мере реализовать потенциал современного учебного процесса; 4) дизайн оболочки и всех курсов отвечает требованиям эргономики, эстетики, психологии восприятия, особенностям содержательной, предметной области, а также используемым педагогическим технологиям в соответствии с концепцией образовательного процесса; 5) все участники учебного процесса владеют культурой коммуникации в сетях, в случае необходимости обращения к носителям другой культуры – межкультурной коммуникации; 6) предусмотрена удобная и простая система контроля и тестирования; 7) предусмотрена удобная система взаимодействия участников учебного процесса; 8) предусмотрена эффективная система управления учебным процессом в целом [Методика обучения ... 2010: 381].

Представляется возможным осуществлять реализацию в дистанционной форме метода учебного проекта при обучении иностранному языку. «Метод учебного проекта – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.» [Пахомова 2005: 30]. При осуществлении учебных проектов реализуется принцип гуманизации обучения: ориентация на личность обучающегося, учет его интересов, раскрытие творческого потенциала и степени самостоятельности [Колесникова, Долгина, 2001: 151]. Как отмечает Н.Ф. Коряковцева,

«проектная технология успешно сочетается с любыми учебниками и учебными пособиями. Эта технология также может быть включена в различные формы общей системы работы над иностранным языком на этапе речевой практики и интегративного развития коммуникативных умений иноязычного речевого общения как вид работы по закреплению достигнутого уровня или дальнейшему совершенствованию коммуникативной компетенции студента. Причем проектное задание может быть использовано как определенная форма адаптации материалов учебника к конкретным особенностям педагогической действительности и индивидуальным потребностям обучающихся» [Коряковцева, 2002: 140]. Учебный проект – это важное средство формирования мотивации изучения иностранного языка. Как отмечают Е.Н. Галочкина и Л.Т. Серебрякова, «факторы, способствующие актуализации внутреннего мотива иноязычной речевой деятельности при проектном обучении включают в себя: связь идеи с реальной жизнью: идея проекта связана с созданием реального продукта или решением актуальной профессионально или общественно значимой задачи; заинтересованность каждого участника проекта в его реализации; консультативно-координирующая роль преподавателя, что дает возможность студентам проявить инициативу, изобретательность и самостоятельность при выполнении проекта» [Галочкина, Серебрякова 2009: 32].

В Сыктывкарском государственном университете успешно применялся метод учебного проекта при обучении английскому языку студентов направления подготовки «Туризм» и «Информационная безопасность». Опыт работы демонстрирует возможность реализации этого метода в форме дистанционного обучения, когда проект осуществляется с использованием современных информационных технологий. Дидактические возможности учебного проекта и особенности методики его осуществления в неязыковом вузе представлены в учебном пособии авторов Е. П. Белкиной и Р. А. Латыпова «Метод учебного проекта при обучении иностранному языку студентов факультета управления (направление подготовки «Туризм»)», рекомендованном УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ [Белкина, Латыпов 2012].

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Баксанский, О. Е., Кучер Е. Н. Дистанционное обучение как виртуальная образовательная реальность [Текст] / О. Е. Баксанский, Е. . Кучер // Теоретическая виртуалистика: новые проблемы, подходы и решения / Ин-т философии РАН. – М.: Наука, 2008. – 316 с.
2. Белкина, Е. П. Метод учебного проекта при обучении иностранному языку студентов факультета управления (направление подготовки «Туризм»): Учеб. пособие. [Текст] / Е. П. Белкина, Р. А. Латыпов. – Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2012. – 88 с.

3. Богданова, И. М. Концепция использования современных технологий образования при дистанционном обучении иностранным языкам [Текст] / И. М. Богданова // Вестник МГЛУ. Выпуск 471. Заочное обучение: настоящее и будущее. – М., 2003. – С. 23 – 34.

4. Галочкина, Е. Н. Проектная методика в обучении иностранным языкам [Текст] / Е. Н. Галочкина, Л. Т. Серебрякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 8 (27): Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: в 2-х ч. Ч. 1. – С. 31 – 33.

5. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

6. Кинелев, В. Г. Дистанционное образование – образование XXI века [Текст] / В. Г. Кинелев // Вестник высшей школы. – 1999. – № 5. – С.12 – 19.

7. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: изд-во «Русско-балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

8. Организация продуктивной учебной деятельности студентов, изучающих иностранный язык [Текст] / Н. Ф. Коряковцева // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. – М.: Рема, 2009. – 175. С. 56 – 66.

9. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. [Текст] / Н. Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

10. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

11. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / Под ред. А. А. Мирянова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

**Е. А. Макарова**

Шадринский государственный педагогический институт

## **ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ КОММУНИКАЦИИ**

Феномен личности многогранен, это связано с тем, что различные гуманитарные науки делают его предметом своего рассмотрения, а именно: социология, психология, педагогика. Достаточное определение личности возможно дать только исходя из рассмотрения человека как целостности и его существования в целостном мире. Это позволит непротиворечиво

объединить понимание личности, разработанное различными областями знаний и наиболее полно раскрыть рассматриваемый феномен.

Проводимое нами исследование позволяет утверждать, что личность является результатом развития человека в единстве его природной и социокультурной сущности. Как таковой она представляет собой способ культурно-опосредованного отношения человека с миром, основанного на устойчивом воспроизводстве человеком его сущностных качеств. К таким качествам мы относим способность человека мыслить (с опорой на культурные средства осуществлять внутреннее отношение с миром) как его социокультурную сущность и его способность любить (направлять энергию на те или иные предметности мира) как природную сущность человека. Социокультурная сущность человека проявляется в его способности к творчеству как культуросозидающей деятельности, природная сущность раскрывается в открытости человека миру как способности устанавливать отношения с любыми предметами и явлениями [Худякова 2004]. С этими качествами тесно связана свобода человека в ее предметных и энергийных характеристиках как проявление его сущности.

Рассмотрение личности как мыслящей и говорящей привело к выделению категории языковой личности. Наше исследование дает возможность утверждать, что мир как целостность представлен для личности в первую очередь через язык как знаковую систему на уровне понятий и категорий. В качестве таковых выступают идеи, концепции, теории, имеющие значимость для личности и в качестве мыслительных форм составляют содержание ее сознания как языкового [Невелев 2003]. Представленные посредством языка как знаковой системы они позволяют человеку при построении отношения с миром учитывать наиболее существенные качества относящихся сторон и создавать их непротиворечивое отношение. Отношение человека как личности с миром позволяет ему выделить и осознать свою сущность как человека мыслящего (оперирующего понятиями и категориями, представленными языком) и в качестве такового как субъекта отношений. Происходит осознание значения языка для человека как знаковой системы, указывающей на предметы реального мира.

Язык выступает в качестве культурного средства, заключающих в себе содержание отношений человека к миру и его значение для человека на уровне общих представлений, понятий или категорий различной степени обобщенности. Человек живет в языке и через язык, но, только сложившись как личность, он имеет возможность сознательно оперировать содержанием понятий и категорий заключенных в языке как знаковой системе и понимает значение языка в установлении оптимального отношения с миром. В этом смысле личность является языковой.

Сознательное применение данных культурных средств во внутреннем отношении предполагает уровневую организацию мыслительной деятельности. «Полная процедура построения образа внешнего отношения

предполагает установление формы внешнего отношения в процессе последовательного построения мыслительных образов внешних отношений, фиксирующих *сначала всеобщие, затем общие, особенные и единичные качества и свойства элементов внешнего отношения*, определяемые по отношению к цели деятельности» [Худякова 2004: 204]. Важнейшей формой внешней деятельности является общение, осуществляемое посредством языка как лингвистической системы. В рамках общения личность осуществляет коммуникативную деятельность и выступает субъектом коммуникации.

Понятие субъекта коммуникации предполагает то, что личность посредством воспроизводства индивидуального социокультурного опыта самостоятельно, сознательно, свободно и творчески осуществляет коммуникативную деятельность, полностью принимая на себя ответственность за ее ход и результаты. Как субъект коммуникации личность осуществляет сознательное выделение не только собственных сущностных сторон как индивидуальности, но и сущностных сторон всех субъектов коммуникации, согласуя их на основе применение соответствующих понятий и категории. Применение понятий и категории в качестве культурных средств постановки целей и путей осуществления коммуникации позволяет личности в процессе общения максимально точно определять языковые, речевые и экстралингвистические стратегии и тактики участников общения, сознательно и максимально точно осуществлять выбор собственных стратегий и тактик, вплоть до единичных слов и движений. Результатом выступает успешное достижение целей коммуникации.

В выборе или создании соответствующих коммуникативных речевых и неречевых тактик, стратегий, в выборе и использовании языковых единиц и конструкций как культурных средств осуществления успешной коммуникативной деятельности личности, основанный на оптимальном соотношении сторон коммуникативного отношения. При этом на каждом этапе построения образа коммуникативной деятельности особое место отводится рефлексии как способу сознательного регулирования внутреннего и внешнего отношения. В творческом применении культурных средств проявляется открытость личности другому в процессе общения как способности устанавливать оптимальное коммуникативное отношение. Исходя из мировоззренческого плана, языковую личность можно рассматривать как способ культурно-опосредованного отношения человека к миру, основанного на устойчивом воспроизводстве человеком его сущностных качеств и находящего свое выражение в языке и реализующегося при помощи языка.

Языковая личность выступает как субъект коммуникации, образ которой складывается во внутреннем отношении на основе использования понятий и категорий, выраженных в языке, в качестве культурных средств. Созданный образ реализуется во внешнем отношении посредством языка

как лингвистического средства. Язык как лингвистическая система служит средством построения внешней коммуникативной деятельности и отражает внутренний образ взаимоотношения человека с миром, запечатленный в языке.

Язык в единстве его сторон выступает средством формирования и развития личности и средством ее самовыражения и бытия в мире. В той степени, в какой можно говорить о личности как возникающей, ставшей и развивающейся, можно говорить и о становлении, возникновении и развитии человека как языковой личности и субъекта коммуникации.

Коммуникация на уровне отдельных личностей в рамках одного социума и нескольких рассматривается как межкультурная. Она наталкивается на целый ряд преград и не может протекать как непротиворечивая. Возможность разрешения совокупности проблем во многом связана не только с ориентацией на личностную или национальную культуру субъектов коммуникации, но и с выходом на категории и принципы общекультурного характера, позволяющие оптимально учитывать как индивидуальные, так и национальные особенности коммуникантов. Это возможно только на уровне сложившихся языковых личностей.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Невелев, А. Б. Персональная идентичность человека: путь к зрелости [Текст] / Невелев А. Б. // Вестник Института психологии и педагогики: Выпуск 1. / Под общ. ред. С. А. Репина. – Челябинск: Изд-во «Урал ЛТД», 2003. – 256с. – С. 47 – 72.
2. Худякова, Н. Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие [Текст] / Н. Л. Худякова – Челябинск: ООО «Тендерлайн», 2004. – 399с.

**С. О. Макеева**

Уральский государственный педагогический университет

### **ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ ЛОШАДНИКОВ**

Языковая игра, способность к перестройке усвоенных моделей стандартного употребления языка является одним из наиболее ярких проявлений творческого потенциала языковой личности. Моделирование речевого портрета, на наш взгляд, требует обращения к сфере, в которой языковая личность (в том числе корпоративная) реализует свой творческий потенциал с минимумом ограничений – т.е. смеховым жанрам.

Включение языковой игры в контекст речевого портретирования профессиональной группы подразумевает соблюдение трех условий в от-

ношении рассматриваемого материала: 1) ограничение материала случаями, когда в языковую игру вовлекаются специальные единицы (термины, профессионализмы и жаргонизмы, обыгрывание типовых профессиональных контекстов). Очевидно, что любой представитель корпоративной культуры может осуществлять практику языковой игры как представитель этнокультурной общности, в рамках бытового дискурса. 2) ограничение материала теми случаями, когда ненормативное, каламбурное словоупотребление осуществляется осознанно и намеренно отправителем сообщения: эффект языковой игры может иметь место при восприятии сообщения без наличия смеховой установки у говорящего. 3) рассмотрение интересующих нас практик в сопоставлении лингвокультур, что позволит выявить коммуникативные доминанты, объединяющие профессиональную группу, и определить круг различий в языковых механизмах и прагматических установках, задействованных при реализации смеховых практик.

В какой мере соблюдение данных условий представляется возможным при анализе смеховых коммуникативных практик конников? Исследовательская задача «термин в языковой игре», едва ли приемлемая в рамках традиционного понимания термина, в рамках когнитивного терминоведения получает развитие в работах Е.В. Панаевой, А.Г. Голодова, Е.И. Гуреевой, Ю.В. Аникина [Панаева 2005, Голодов 2006, Гуреева 2007, Аникин 2010]. Перед нами не стоит задача обоснования данного ракурса исследования, мы рассматриваем новую коммуникативную сферу в рамках наметившегося направления.

Следует отметить следующую специфику ЯСЦ коневодства: термины данной сферы вышли из общеупотребительного языка, нигде не утверждались и не отвергались, хотя в разное время они могли употребляться чаще или реже, что свойственно живому языку. Другие области животноводства (в частности, свиноводство) обладают кодифицированной терминологией, поскольку существует ГОСТ. Наличие такого ГОСТа в коневодстве привело бы к унификации терминопотребления и исключило бы явление поликонтекстности ряда специальных единиц отрасли. В отношении ЯСЦ коневодства справедливо наблюдение В.Д. Бондалетова: «Там, где средством каждодневного общения служит нелитературная форма речи, в составе отраслевой лексики естественнее ждать не литературно-нормированную терминологию, а профессионально-производственную лексику [Бондалетов 1987 : 135], «пласт просторечно-жаргонной лексики – профессиональные жаргонизмы, встречающиеся обычно в непринужденной производственно-обиходной речи». [Бондалетов 1987 : 131]. Это придает профессиональному языку исследуемой области деятельности выраженный потенциал «создания множественности одной из сторон знака – формы или содержания» [Гридина 1996 : 5].

Второе условие – осознанность и намеренность творческого переосмысления ЯСЦ – находит подтверждение в популярных страницах тема-

тических коневодческих форумов: *Things you should't say around non-horsy people / О чем не следует говорить в присутствии неконников*, в действительности являющихся копилкой удачного каламбурного (эпатажного) опыта корпоративной группы. В рамках данной рубрики представители профессиональной группы обсуждают успешный опыт коммуникативной дезориентации третьих лиц и на уровне наивной лингвистики пытаются осмыслить языковые механизмы данных практик.

Необходимо предварительное замечание о характере языковой игры, осуществляемой лошадниками. Смех, комический эффект, свойственны как кооперативному, так и конфронтационному дискурсу (*смех, объединяющий коммуникантов либо смех над кем-то*). Юмор, языковая игра лошадников предсказуемо<sup>1</sup> лежит в области эпатажных практик, намеренного введения в заблуждение третьих лиц с целью посмеяться над ошибочной интерпретацией профессиональных контекстов, истинное значение которых недоступно посторонним в силу отсутствия необходимых фоновых знаний.

Наиболее популярными приемами языковой игры профессионального сообщества в сопоставлении английской и русской лингвокультур являются:

**1. Жаргонное тематическое маркирование речевой ситуации. Намеренное введение слушателя в заблуждение, маскировка разговора на профессиональную тему под грубое нарушение политкорректности, вторжение в одну из табуированных зон.**

Е.И. Гуреева справедливо отмечает, что один и тот же концепт может быть наполнен разными характеристиками для представителей разных субкультур. В английском языке весь спектр коммуникативных ситуаций, связанных с верховой ездой, может подвергаться ложной реинтерпретации в силу жаргонной специализации значения *'to ride' / She is a ride / She is a good ride = заниматься сексом / женщина легкого поведения / женщина – хороший партнер в постели*. Отсутствие, либо намеренное избегание маркеров тематической отнесенности (занятие верховой ездой), подталкивает

---

<sup>1</sup> О конфронтационном характере коммуникативных практик лошадников см.: 1) Макеева С.О. Верховая езда: профессиональная интерпретационная норма и проблема релевантности речевых действий инструктора // Язык и культура / Сб. статей – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. С.84 – 105.2) 2) Макеева С.О. Когнитивный сценарий «падение» как основа межкорпоративного конфликта // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург: Изд-во Уралуниверситета, 2010. – № 1 (71). С. 197 – 203. 3) Макеева С.О. Конный городской прокат в дискурсивной практике трех лингвокультур // Политическая лингвистика. – 2010.– № 3 (33). С. 155 – 163. 4) Макеева С.О.

Портрет А.Г. Невзорова в конноспортивном дискурсе (определение статуса прецедентного имени профессиональной группой) // «Современная лингвистическая ситуация в международном пространстве: мат. международн. науч. практ. конф.- Изд-во Тюм-гу. – Тюмень, 2010. – Т.1. – С. 204 – 210. 5) Макеева С.О. Реклама услуг в конном бизнесе: конфронтация клубов, конфликт стратегий // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – СПб, 2011. – № 4.



слушателя к переходу на более привычный стереотип восприятия – разговор «об этом». Любопытно, что А.Г. Голодов обращает внимание на вербальное отражение сходства основных активных действий в другой спортивной сфере – футболе и в сексе: «... в крайне возбужденном состоянии спортивные болельщики, среди которых явно преобладают мужчины, употребляют ... сексуальные выражения. Это доказывает, что в их подсознании спорт и секс вызывает одинаковые, или по крайней мере сходные ассоциации» [Голодов 2006: 61]. В нашем случае ассоциативный перенос осуществляется не на этапе номинации, а на этапе раскодирования специальных контекстов.

В силу ассоциативного параллелизма все дальнейшие контексты также реинтерпретируются: нейтральный разговор лошадиников воспринимается как вульгарное, распущенное речевое поведение, оскорбляющее окружающих фактом своего протекания в общественном месте<sup>2</sup>. Ср.: *I rode three lads today // I'm riding my boy today // My thighs are like jelly after this ride // He's got a lot of stamina, you can ride him all day! // When I'm done riding him, you can have a turn // He is much better if you ride him with a crop // There's nothing like 16 hands between your legs!*

В приведенных выше контекстах способом намеренного введения слушателя в заблуждение является последовательное употребление местоимения 3 лица мужского рода (а не клички животного). Речевые практики свидетельствуют о смещении гендерных ролей – женщины-конники имитируют мужской разговор о сексе, поскольку реакция респондентов – носителей языка свидетельствует о четкой гендерной привязке вульгаризмов *to ride, a ride, a good ride: These are overtly sexual macho terms // I don't believe I have heard it used of men, though that is probably because women would be unlikely to use the expression in the presence of men.*

Каламбурные возможности и степень «неуместности», сниженный характер юмора в двух лингвокультурах различна и зависит прежде всего от варьирования зон, требующих речевой корректности. Для АЯ дискурса одной из табуированных зон являются межрасовые отношения: *The mother is white and the father is black and the baby came out black and white // All her babies have been sold overseas // He is an excellent black stud, I had 23 babies by him, all went at champion price.* В данных контекстах обыгрывается рабовладельческое прошлое США, стремление к эвфемизации *'black'* как маркеру расовой интолерантности. В русском языке данный прием в принципе невозможен в силу специализации обозначения мастей животных, (в частности, *вороной*), исключаяющей языковую игру.

---

<sup>2</sup> Согласно градации неприличных форм поведения, предложенной И.А. Стерниным [Стернин: <http://www.advpalata.vrn.ru/cgi-bin/mag.pl/2010/01/4> ]

## 2. Каламбурные возможности профессионального жаргона, возникающие в результате расхождения значения в сравнении с бытовым словоупотреблением.

В профессиональной ментальной картине конников одной из зон перекатегоризации<sup>3</sup> является движение лошади: любой из аллюров – шаг, рысь, галоп – переосмысливается с выделением ряда дополнительных признаков и свойств, причем наблюдается актуализация в первую очередь причинно-следственных отношений: *движение приобретает характер X в результате действий всадника У*. Как отмечает А.Г. Голодов, «действия, которые в рамках группы играют особую роль, получают броские и необычные обозначения» [Голодов 2006 : 43]. В нашем случае специфика восприятия и описания заключается в дробном членении движения «по сегментам» (наименование позиций частей тела животного во время движения). Однозначному восприятию специальных единиц способствует синтонность корпоративного восприятия, сформированность гештальта либо контекст деятельности. При отсутствии данных условий информация (описание фрагмента занятия) будет перекодирована с учетом имеющихся фоновых знаний – в настоящее время с учетом сложившегося негативного стереотипа восприятия лошадиников<sup>4</sup>: «мучители животных, склонные к жестокому отношению и издевательствам над лошадьми». Именно данный социокультурный стереотип и ложится в основу эпатажной игровой практики обсуждения клубных занятий при посторонних: *Я говорю – может хватит, а она: «Не, все еще дышит»<sup>5</sup>// Я смотрю, а у кобылы ноги-то оторваны! Конкретно оторванные ноги, вообще отдельно!<sup>6</sup>// Я одно не пойму, куда они смотрели, когда коню ноги резали!<sup>7</sup> // Он... уперся, я так у него челюсть отобрать и не смог!<sup>8</sup>*

Языковая игра, основанная на ассоциативном наложении – одновременной актуализации планов восприятия и возможной интерпретации текста в данном случае основана на прогнозировании механизмов перекодирования в условиях коммуникативной недостаточности без учета, в отличие от англоязычных практик, специфики восприятия конкретной группы.

В русскоязычных дискурсивных практиках, в отличие от английского языка (см. п.1) ядерный глагол «ездить» не представляет возможности

---

<sup>3</sup> Перекатегоризация – это переосмысление ментального объекта за счет соотнесения его с другой категорией. Любой познаваемый объект может быть осмыслен с разных позиций, в нем могут быть выделены те или иные признаки и свойства. Подробнее см.: [Голованова 2005]

<sup>4</sup> Формированию данного стереотипа немало способствовал А.Г. Невзоров и его последователи.

<sup>5</sup> Т.е. лошадь нужно водить дальше, дыхание после нагрузки не выровнялось.

<sup>6</sup> Вероятно, в силу травмы спины, лошадь не может подобрать задние ноги под корпус для хорошего импульсного движения

<sup>7</sup> Т.е. занимались расчисткой копыт.

<sup>8</sup> Конь неправильно реагирует на повод, сложно осуществить так называемый «сбор».

для создания ситуации ассоциативного параллелизма; тем не менее, каламбурный потенциал реализуется в силу развития специального значения и нетипичных сочетаемостных характеристик. Приведем классический каламбур «рысачников»:

- Ну, как проехал?

- Да не поехал! Никак не едет!

*Ладно, еще пару раз проеду, если не поедет<sup>9</sup>, домой поедет!*

Любопытно, что в практике манежной езды эффект языковой игры с ключевым термином основан на другом приеме – актуализации специального оттенка значения за счет привлечения антонимической пары:

- Прекрати ездить<sup>10</sup>, начинай работать.

Кроме того, следует отметить аномальность целевого компонента в профессиональном словоупотреблении: *Пассажиром едешь!// Ладно, хоть из трех минут выехал!* (ср.: предлагаемое Ю.Д. Апресяном толкование: А перемещается из Y в Z, потому что A находится на W, которое перемещается из Y в Z, и перемещение из Y в Z входит в число целей A [Апресян 1995: т.1, 108])

### **3. Использование каламбурных возможностей этимологических омонимов.**

Обыгрывание каламбурных возможностей омонимов не является специфичным для корпоративных языковых игр какой-либо области; подобные потенциальные позиции в языке довольно редки и не могут остаться проигнорированными; ср.:

- Как узнать ЧВ<sup>11</sup> на улице?

- Крикни ему вслед «Постой!», он обязательно обернется и спросит: «Где? Почем?»<sup>12</sup>

Классическим примером каламбура на основе расхождения бытового и профессионального значения слова является обыгрывание глагола «облегчаться»<sup>13</sup>:

- Девушка жалуется: «Никак у меня не получается правильно облегчаться! Никак не попадаю [в такт]!»

- Ну, девушка, уж если Вы не попадаете, то какие к мужикам тогда претензии...

В английской корпоративной практике как правило обыгрывается эффект окказиональной омофонии (эффект «ослышки») [По Гридиной 1996 : 101]:

---

<sup>9</sup> Если не удастся уложиться в лимит времени, принятый при испытаниях молодняка на бегах, конь будет отбракован как неперспективный.

<sup>10</sup> О пассивном поведении всадника, не обращающего внимание на «сбор» лошади, отработку взаимодействия и пр.

<sup>11</sup> ЧВ – частный владелец, владелец лошади.

<sup>12</sup> Постой – предложение конного клуба предоставить аренду денника для частных владельцев

<sup>13</sup> Т.е. привставать в такт движению лошади («строевая рысь»)

- *What are your plans for tomorrow morning?*
- *Well, first I plan to go to the barn<sup>14</sup> ...*
- *If you start in the bar, there would be no second...*

Несоответствие значения фразы и ее интерпретации актуализирует стереотипные ожидания в отношении социокультурного типажа 'horsey set' - «бездельники, склонные к употреблению горячительных напитков».

#### **4. Языковая игра на основании противопоставления одушевленного неодушевленному.**

Данный источник языковой игры отмечается В.З. Санниковым [Санников 1999: 323], в его основе лежит грамматическое противопоставление. Сочетаемостные ограничения одушевленное/ неодушевленное в корпоративном жаргоне частично размываются в области применения глаголов возвратного действия (-ся). Ср.: контексты с неодушевленными существительными *защитный слой легко снимается, программа долго грузится* – являются примерами нормативного употребления в значении «подвергается действию»; в случае одушевленного агенса нормативным является употребление возвратных глаголов в значении «агент выполняет действие, направленное на себя/ где сам является объектом: *Он снимался в кино // бегемот погрузился в болото, только ноздри наружу торчали*. Корпоративный жаргон «не видит» данного ограничения, либо вырабатывает специфическое для профессионального узуса значение «легко подвергаться определенным процедурам, не вызывать проблем при проведении определенных процедур», ср.: *Конь легко грузится, колется, расчищается, шишкается // Хорошо снимается<sup>15</sup>*. Сочетаемостная ненормативность этого порядка позволяет использовать деконтекстуализированные текстовые отрезки в эпатажной функции, например:

- *Твой-то колется<sup>16</sup>?*
- *Да без проблем, сам просит!*
- *А мой никак не колется! Уж уговаривала-уговаривала- не хочу, говорит, и не буду!<sup>17</sup>*

#### **5. Языковая игра на основе антропоцентризма языка (о животных как о людях).**

В русскоязычной профессиональной терминологии употребление наименований семейного родства при описании породных линий лошадей является допустимой и вполне корректной практикой: *По матери – линия Прибоя, по отцу – линия Набата, что дает усиление...* Кроме того, в рам-

<sup>14</sup> Barn – разг. конюшня или конный клуб

<sup>15</sup> Расчет прыжка в конкуре.

<sup>16</sup> Спокойно реагирует на вакцинацию.

<sup>17</sup> Автор был свидетелем расшифровки данного диалога третьими лицами (женщинами пожилого возраста): ... *бесстыжая! Сама на иглу подседа и парня своего посадить хочет!* Судя по нарочито сценической манере разговора в общественном транспорте, это был эффект, на который и рассчитывали.

ках просторечия приемлемы и применимы обращения «сынок», «дочка» по отношению к лошадям, особенно выращенным на собственном подворье: *Ну, сына, полетели!!! Давай, сынок, не подведи!*

В английском языке системные ограничения диктуют выбор местоимения ср. рода 'it' как нормативное; в корпоративной практике общеязыковая норма модифицируется под влиянием ценностных факторов, she/he более предпочтительны: *He didn't even care about his horses! ... dropped the reins to a groom, saying "Take it away"* (The Farseer: Assassin's Apprentice by R.Hobb). Тем не менее, в практике описания породных линий используются специальные наименования, исключающие использование обозначений человеческого родства: *His dam was... // Got him by Pevensely stud*. Отсюда, употребление 'father', 'mother' в уже приводившемся ранее примере: *The mother is white and the father is black and the baby came out black and white* – может свидетельствовать о намеренном введении слушателей в заблуждение путем устранения маркеров ситуативной отнесенности речи. Следует также отметить, что ласкательные обращения на основе «позиции родительства» – 'son', 'daughter' для англоязычной практики не характерны, в отличие от распространенных 'old girl', 'boy', 'lass', 'laddie', 'honey', 'sweetheart', способствующих созданию ассоциативного параллелизма.

#### **6. Прием создания комического на основе переноса специальной терминологии на обыденную бытовую ситуацию.**

Для смеховых речевых жанрах конников характерно обыгрывание жаргонизмов либо профессионализмов, позволяющих создать эффект отстранения «чужих», очертить круг «своих» (если понял суть анекдота, значит «свой»):

*ЧВ, зашнуровывая ребенку кроссовки: «Ай молодец, дай ножку! Ножку дал, ай молодец»<sup>18</sup>*

*Как узнать конника за рулем? Резко сбрасывая скорость, он тянет руль на себя и орет: «Тыра, стой!»*

#### **7. Введение в речевую ситуацию псевдоцитации речи животных, оформленной под городское просторечие либо жаргон.**

Последняя речевая практика, в отличие от предыдущих, реализуется в рамках кооперативного стиля речевого поведения и в целом направлена на обеспечение у новичков адекватной реакции на семиотический код – «язык» лошадей.<sup>19</sup> Доступность понимания невербальных сигналов (прижатые к голове уши, опущенная голова, перенос веса животного на три ноги и пр.) может быть обеспечена с помощью пояснений описательного характера (*злится, испуган, готов подчиниться, готов атаковать идущего*

---

<sup>18</sup> В бытовой контекст вводится элемент положительного вербального подкрепления при «крючковании» копыт лошади – операции, не всегда комфортной и безопасной для человека.

<sup>19</sup> Следует отметить, что сигнальная система лошадей является довольно сложной и развитой, как у всех стадных животных.

следом); данный способ является более экономичным, но на практике к нему крайне редко прибегают. Предпочтение отдается псевдоцитации, т.е. «переводу слов» лошади на человеческий язык, причем в ходе данного перевода наблюдается стилизация речи групп населения с низким социальным статусом (детей, маргиналов, выходцев из Средней Азии и под.) Приведем несколько примеров подобной игры «в перевод»:

1) Интерпретация явного испуга мерина при виде шприца для инъекций: *He, я боюсь! Мне енто не надо! Девки, да вы чо! Да чо я вам сделалто, а?*

2) Лошадь «гребет» ногой – жест просьбы, в данной ситуации просит двигаться дальше (в сторону конюшни): *Ну пошли уже, а! Ну хватит с тетей говорить! Ну пошлииии! Дааамой хочу!*

3) Жеребец реагирует на новую кобылу: *Такой девочка, вах!*

Явная избыточность перекодировки, элементы драматизации, безукоризненная стилизация речи имитируемой группы свидетельствуют именно о ведущей игровой, смеховой функции псевдоцитации. В англоязычной практике тенденция подкреплена каламбурным потенциалом фразеологизма ‘from the horse’s mouth’<sup>20</sup> и ассоциативным столкновением двух планов устойчивого словосочетания ‘horse talk’<sup>21</sup>. Игра в «перевод» в англоязычной практике имеет менее безобидный характер, т.к. позволяет при имитации речи безнаказанно вторгаться в табуированные зоны выраженного коммуникативного дискомфорта (расовая сегрегация, предубеждения в отношении национальных диаспор): E.g.: *Don’t beat me with a stick, mistah! I’m a good nigger, I’m a house nigger!* («озвучивание» вороного жеребца); *Ich ferstehe es nicht! Das ist eine grose Sweinerei! Ich bin ein Dumkopf!* (лошадь ганноверской породы отказывается идти на препятствие).

Подведем некоторые предварительные итоги сопоставительного обзора практик языковой игры, принятой в корпоративном сообществе лошадиников. Данная практика имеет как общие черты, так и весьма существенные различия. В обеих лингвокультурах очевиден эпатажный, провокационный стиль речевого поведения, подтверждение единства группы за счет намеренной коммуникативной дезориентации третьих лиц. При этом в русском языке в основе эпатажных практик лежит негативный речевой прогноз социума по отношению к гешефтгруппе покатушечников.

В английском языке в основу подобных практик ложится не подтверждение социально-статусных, а нарушение гендерных ожиданий (имитация мужского разговора «об этом»); в силу этого агональность англоязычных практик более выражена, что вполне предсказуемо для феминистского дискурса.

---

<sup>20</sup> Истина, не подлежащая сомнению

<sup>21</sup> 1. Корпоративный жаргон лошадиников; 2. речь животных, «лошадиный язык»

Вторым существенным различием является адресная привязка англоязычных эпатажных практик к определенной этнической/ расовой/ гендерной аудитории, что также свидетельствует об их намеренно провокационном характере. В русском языке адресатом языковой игры часто выступают лица, претендующие на принадлежность к корпоративному обществу, что роднит ряд случаев с веками освященной традицией «общения к профессии» новичков<sup>22</sup>.

Причина успешности подобных языковых игр и их популярности кроется не в особом языковом чутье либо специфическом чувстве юмора группы-инициатора. Успех данных практик основывается на: а) развитии профессионального либо жаргонного значения единиц, относящихся к разговорному стилю либо бытовым жаргонизмам; б) дискретном, «телеграммном» стиле общения конников, продиктованном характером протекания трудовой деятельности, привязкой значения к контексту ситуации; в) статусной дисгармонией корпоративной группы, диктующей эпатажный стиль речевого поведения как компенсаторный механизм<sup>23</sup>.

Данные моменты гарантируют как бытование речевой двусмысленности в дискурсе лошадиников, так и ее намеренную актуализацию.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акинин, Ю. В. Детерминологизация английской экономической терминологии (лингвокультурный и функциональный аспект) [Текст] / Ю. В. Акинин. – автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.04. – Самара, 2010. – 26 с.
2. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. В 2 т. [Текст] / Ю. Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры» 1995.
3. Бондалетов, В. Д. Социальная лингвистика: Учеб. пособие для студентов пед ин-тов [Текст] / В. Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Голованова, Е. И. Динамический аспект языковой категоризации [Текст] / Е. И. Голованова // Язык и культура : материалы междунар. науч. конф. – М., 2005. – С. 61-62.
5. Голодов, А. Г. Проблемы разговорности в специальной лексике : на материале немецкого языка футбола: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. [Текст] / А. Г. Голодов. – Москва, 2006. – 518 с.
6. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество [Текст] / Т. А. Гридина – Екатеринбург, 1996. – 214 с.

---

<sup>22</sup> Ср.: флотский «прикол»: Салага, у тебя кнехты выпирают...»

<sup>23</sup> Напомним, что эпатаж является следствием утраты идентификаций и проявляется как несоответствие поведения нормативным требованиям социальной среды, эпатаж – это поиск идентификации [Рогалева 2001].

7. Гуреева, Е. И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте: дис. ... кандидата филологических наук [Текст] / Е. И. Гуреева. – 10.02.19. – Челябинск, 2007. – 175 с.

8. Панаева, Е. В. Функции специальной лексики в художественном тексте : на материале произведений М. А. Булгакова : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 [Текст] / Е. В. Панаева. – М., 2005. – 189 с.

9. Рогалева, Е. А. Эпатаж в XX веке: теория игры в анализе эпатажа [Текст] / Е. А. Рогалева // Вестник Самарского государственного университета. Социология. – 2001. – № 3. – С. 37-39.

10. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры [Текст] / В. З. Санников – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 544 с.

11. Стернин, И. А. О понятии «неприличная форма высказывания» в лингвистической экспертизе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.advpalata.vrn.ru/cgi-bin/mag.pl/2010/01/4> 2013, свободный.

**Т. В. Малкова**

Санкт-Петербургский университет МВД России

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Сегодня перед высшей школой стоит задача обеспечения такого образования, которое гарантировало бы выпускнику социальную устойчивость, мобильность, условия для его самоопределения и саморазвития. Эффективное решение этой задачи возможно лишь при органичном сочетании учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, целью которой является повышение теоретического и практического уровня подготовки специалистов. Система научно-исследовательской работы курсантов, слушателей и студентов (НИРС) представляет собой одно из важнейших средств повышения уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием через освоение учащимися содержания учебных дисциплин и участие в профессионально-творческой деятельности, в процессе которой развиваются способности к научному творчеству и самостоятельности.

Организация НИРС в Санкт-Петербургском университете МВД России отвечает потребностям решаемых задач по реформированию системы МВД, в том числе и системы подготовки сотрудников полиции. Основными формами НИРС являются участие в работе 30 научных кружков кафедр и деятельности научного общества курсантов, слушателей и студентов (НОКСИС). В университете реализуются такие направления НИРС, как:



участие в конкурсных мероприятиях (конкурсах на лучшую научно-исследовательскую работу, олимпиадах, викторинах, интеллектуальных играх); проведение теоретических и практических исследований, подготовка курсовых и научно-исследовательских работ, рефератов, докладов и научных сообщений; участие в научно-представительских мероприятиях (конференциях, круглых столах, семинарах, диспутах); подготовка публикаций и другие. Работа НОКСИС и научных кружков кафедр, а также наиболее яркие события научной жизни университета, успехи и достижения в научной деятельности курсантов, слушателей и студентов освещаются на страницах периодического издания университета – в газете «На страже закона».

Одним из основных направлений деятельности преподавателей кафедры иностранных языков СПб университета МВД России является научно-методическое и организационно-координационное руководство НИРС. Среди приоритетных задач НИРС на кафедре следует выделить: формирование профессиональной компетенции будущих специалистов, развитие творческого мышления и инициативности, освоение методики и средств решения научно-исследовательских задач, развитие у курсантов исследовательских навыков и склонности к исследовательской деятельности. Основные цели, которые ставят перед собой преподаватели кафедры, направлены на то, чтобы активизировать познавательную деятельность курсантов, формировать у них интерес к научному творчеству, углублять и закреплять знания, полученные при обучении, добиваться единства научного и учебного процесса. Следует отметить, что руководство НИРС на начальных этапах обучения способствует выявлению наиболее одаренных и подготовленных учащихся, имеющих выраженную мотивацию к научно-исследовательской деятельности, созданию благоприятных условий для развития их способностей и воспитания резерва исследователей и преподавателей.

Ведущими формами НИРС на кафедре являются: подготовка курсантами научных переводов и рефератов, участие в конкурсах НИРС, которые ежегодно проводятся в университете, других вузах, регионах и на федеральном уровне, участие в дистанционных творческих конкурсах и олимпиадах разного уровня, участие в различных научно-практических конференциях и семинарах, публикация лучших работ в сборниках тезисов докладов и научных статей, издаваемых университетом и другими вузами.

В 2011-2013 гг. курсанты университета под руководством преподавателей кафедры иностранных языков приняли участие в следующих научно-представительских мероприятиях: международный научный семинар курсантов слушателей и студентов «Деятельность полиции зарубежных стран по противодействию наркопреступности» (ФГКОУ ВПО Белгородский юридический институт МВД России), III Международный фестиваль педагогических идей «Инноватика в высшей школе» (ГБОУ

ВПО Пятигорская государственная фармацевтическая академия Миздровсоцразвития России), межвузовский творческий конкурс ко дню св. Татьяны (межвузовская ассоциация «Покров»), международная олимпиада по лингвострановедению WordPlay (интерактивный научно-методический журнал сообщества учителей английского языка), международный конкурс педагогических эссе «A Pedagogy of Life» и международный конкурс по лингвострановедению «European Union. Origin» (международный портал дистанционных проектов по английскому языку).

Участие в дистанционных конкурсах и олимпиадах является эффективным способом обучения, самореализации и повышения образовательного уровня курсантов. Дистанционные конкурсы мотивируют учащихся на проверку своих знаний, на самоутверждение, на раскрытие своего творческого потенциала, выявляют скрытые возможности и таланты учащихся, развивают критическое мышление и способствуют формированию информационной культуры.

Ежегодно среди членов научного кружка кафедры иностранных языков проводятся кафедральные конкурсы на лучший научный перевод и реферат, в которых принимают участие курсанты всех факультетов СПб университета МВД. При осуществлении руководства НИРС преподаватели кафедры совместно с курсантами подбирают аутентичные материалы профессиональной направленности, среди которых следует выделить такие темы, как: «Принципы построения эффективного допроса», «Введение в расследование», «Невербальная коммуникация», «Уголовная преступность несовершеннолетних: история вопроса», «Уголовно-правовая защита пользователей Интернета» и многие другие. Задача преподавателей кафедры определить объем и содержание исследовательской работы курсантов, обеспечить рациональную ее организацию и научить курсантов самостоятельно получать и обрабатывать информацию, формулировать собственное мнение по определенным вопросам. Преподаватели стараются создать атмосферу творчества, в которой каждый курсант может полностью раскрыться, реализовать свои способности, творческий потенциал, научиться самостоятельно использовать свой интеллектуальный, психологический и мотивационный ресурс. При подготовке к участию в конкурсах курсанты зачастую сами определяют сферу своих узкопрофессиональных интересов. Они непосредственно соприкасаются с новым для себя материалом, с необходимостью отбора нужной информации для решения определенных задач, с поиском ответов на поставленные вопросы, при этом проявляются их индивидуальность и личностные интересы, активность, инициативность и творческий подход. При подборе материала преподаватели ориентируют курсантов выбирать темы таким образом, чтобы к окончанию курса иностранного языка у них накопилось достаточно информации для проведения в будущем на старших курсах компаративного анализа изученного аспекта зарубежной теории или практики с российской теорией или практикой.

Тем самым реализуется принцип связи обучения с жизнью и связи учебного материала с практикой, с тем, чтобы развивать языковую, познавательно-информационную и профессиональную компетенции курсантов, расширять их профессиональный кругозор, способствовать формированию профессиональной культуры будущих сотрудников органов внутренних дел.

Таким образом, с помощью постановки реалистичных целей, с помощью использования материала по выбору курсантов, активного использования информационных технологий у курсантов формируется мотивация, связанная с перспективным развитием личности. Курсанты рассматривают научно-исследовательскую деятельность как увлекательный процесс, приносящий удовлетворение, и первое место здесь занимает познавательный интерес и практическая значимость материала. Все это создает благоприятный фон для достижения успеха, что, в свою очередь, положительно влияет на учебную деятельность. Изучение иностранного языка воспринимается курсантами как подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, залог успешного карьерного роста. Этот мотивирующий фактор стимулирует интерес и стремление к совершенствованию и углублению знаний иностранного языка.

Для развития кадрового потенциала высшей квалификации требуется выявление одаренных курсантов, склонных к научно-исследовательской работе, уже на первых курсах обучения в университете. Это позволит не только вовлечь их в исследовательскую деятельность, мотивировать к поступлению в адъюнктуру, но и формировать личностные качества будущего научного работника. Следовательно, необходимо способствовать повышению массовости и эффективности участия курсантов в НИРС путем привлечения их к исследованиям по наиболее приоритетным направлениям науки и практики, связанным с современными потребностями ведомства, общества и государства.

Важнейшей задачей вузов МВД является профессиональная подготовка офицеров полиции, владеющих основами методологии научно-исследовательской деятельности, что предполагает способность постоянно пополнять свои знания, наращивать свой профессиональный и личностный потенциал. НИРС не только способствует формированию мотивации, повышению эффективности и качества подготовки будущих полицейских кадров и совершенствованию их профессиональной компетентности, но и содействует развитию форм и методов наиболее эффективного профессионального отбора курсантов для дальнейшего профессионального, в том числе последипломного образования и, следовательно, повышению научного потенциала профессорско-преподавательского состава вузов системы МВД России.

## **ХРИСТИАНСКИЕ КОНФЕССИИ РОССИИ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Активизация религиозной жизни в России за два последних десятилетия позволила рассматривать ее с различных позиций: как явление духовное и как форму общественной активности части населения России, как взаимодействие различных культур и как внутрикультурный процесс. В данных аспектах религиозная жизнь предстает как:

- проникновение религиозной культуры и церковного языка в светское общество России; инкультурация принявших веру в религиозной среде.

- функционирование Русской Православной Церкви в иной религиозно-культурной среде вне территории России,

- проникновение других христианских конфессий на российское пространство, и, как следствие, культурно-религиозных реалий, языка, не свойственных русской культурной и религиозной традиции, их интеграция в русскую культуру.

В настоящей работе мы рассмотрим функционирование различных христианских конфессий в России, проблему выбора конфессии новообращаемыми, связанные с этим проблемы культурологического характера и языковую ситуацию в христианском религиозно-культурном пространстве.

Приход человека к вере в Бога часто происходит в кризисный для человека период жизни. Иногда случайность – произведение искусства религиозного содержания, посещение «мимоходом» церкви, беседа с верующим, встреча с харизматичным проповедником, информация в СМИ побуждает обратиться к Богу, выбрать «свою» конфессию – православную, протестантскую или католическую [Фудель 2009:4; Епископ Иларион (Алфеев) 2010; Копылов 2012:258].

Православие традиционно является доминирующей христианской конфессией на территории России. Православная церковь пропагандирует идеи национальной религии русского народа, соборности, истинной духовности. Некоторые авторы (К. Каарийнен и Д. Фурман) отмечают, что смешение конфессиональной и национальной идентичности имеет особое значение для РПЦ, которая активно борется с "неправославными религиями" [Статистика 2009]. Русское самосознание на протяжении веков формировалось под влиянием православия и нашло выражение в известном изречении Ф.М.Достоевского «Русский – значит православный». Культура России, в том числе и светская культура XVIII-XIX веков, воспринималась как производное от православной религиозности [Струкова, Филатов 2003]. Выбор Православия для россиянина может произойти автоматиче-

ски, как единственной известной ему христианской конфессии. Принятие Православия каноническим путем – процесс достаточно длительный, требующий от новообращаемого серьезной духовной и даже языковой подготовки. Принимающий Православие должен быть не только готовым к этому психологически, но и познакомиться с основами вероучения. Правда, это условие не всегда соблюдается, в отличие от католической и протестантской конфессий. Таким образом, светский человек инкультурируется в религиозную среду, т.е. воцерковляется.

Церковно-славянский язык требует от новообращаемого значительных усилий в понимании текстов Евангелия, заучивании молитв. О языке богослужения ведутся оживленные дискуссии и среди священнослужителей, и ученых-филологов, и среди прихожан. Главными аргументами в пользу сохранения церковно-славянского языка является то, что: а) он служит средством самоидентификации русского православного человека; б) является культурным наследием; в) он объединяет православных славянского мира; г) переход на национальный язык в богослужении послужит десакрализации как текстов Евангелия, так и самой литургии. [Лихачев 1998:41; Мечковская 1998:261-264; Маршева 2007; Иерей Феодор Людоговский, диакон Максим Плякин 2009; Епископ Иларион (Алфеев) 2010]. В церковной практике Православия уже существует разумный компромисс, когда литургия ведется на церковно-славянском, а проповедь читается на современном русском языке.

Деятельность Русской Православной церкви вне России имеет свою специфику. Во-первых, она действует в условиях доминирования другой традиционной религии. Во-вторых, Православие функционирует как в среде русских по происхождению людей (эмигрантов различных волн), так и обратившихся к православию местных жителей. В-третьих, проблема языка богослужения за пределами славянского мира рассматривается в ином аспекте. Здесь мы сталкиваемся с парадоксальной, на наш взгляд, ситуацией: консерватизм в использовании в богослужении церковно-славянского языка ослабевает, когда Православная церковь действует вне России. Как свидетельствует православная христианка и исследовательница из Женевы, автор нескольких книг о жизни, истории и духовной культуре Восточных Церквей, Кристин Шайо: «Сегодня у всех православных как в Восточной, так и в Западной Европе одно и то же богослужение, совершенно одинаковые молитвы, разница только в языке. ... на Западе литургия переведена на английский, немецкий, французский и пр. местные языки. Это связано с тем, что православные из эмигрантской среды уже лучше знают местный язык, чем свой родной, а для их детей родным языком уже стал местный». [К.Шайо 2011]. Отступления от канонического языка происходят и, в так называемых, «этнических» приходах России, где на соответствующем языке служится Божественная Литургия или дублируется чтение на ней Священного Писания [Иерей Феодор Людоговский, диакон

Максим Плякин 2009]. Как мы видим, процесс инкультурации Православия в инокультурной среде происходит, все же, с помощью перехода богослужения на национальный язык. Однако, здесь уместен вопрос: не утрачивается ли сакральный смысл литургии, читаемой на современных национальных языках?

Несмотря на непреклонность в вопросе полного перехода православного богослужения на современный русский язык, переводы литургических текстов все же есть. Это можно проиллюстрировать на примере главной христианской молитвы, «Молитвы Иисуса», известной всем верующим, и широкому кругу неверующих по первым словам, образовавшим фразеологизм «знать как Отче наш». Первый пример – из Библии 18 века, вариант, принятый в богослужении. Церковно-славянский текст дан в современной орфографии.

*(1) Отче наш, Иже еси на небесех!*

*Да святится имя Твое,  
да приидет Царствие Твое,  
да будет воля Твоя,  
яко на небеси и на земли.*

*Хлеб наш насущный даждь нам днесь;  
и остави нам долги наша,  
яко же и мы оставляем должником нашим;  
и не введи нас во искушение,  
но избави нас от лукаваго (Елизаветинская Библия, 1751 г., Лк. :11).*

Второй пример представляет собой перевод, выполненный в конце 19 века Священным Синодом, и тоже дан в современной орфографии.

*(2) Отче наш, сущий на небесах! да святится имя Твое; да приидет Царствие Твое; да будет воля Твоя и на земле, как на небе;  
хлеб наш насущный подавай нам на каждый день;  
и прости нам грехи наши, ибо и мы прощаем всякому должнику нашему; и не введи нас в искушение, но избавь нас от лукавого. (Синодальный перевод, Лк.:11)*

Этот вариант более понятен нашему современнику, хотя и в нем присутствуют архаизмы – вокатив «Отче», устаревшие причастие «сущий», глагол «приидет».

Третий пример – молитва на современном русском языке; переведена Российским Библейским обществом в 2001 г.

*(3) Отец наш на Небесах,  
Пусть прославится Твоё имя,  
Пусть придёт Твоё царство,  
пусть исполнится и на Земле воля Твоя, как на Небе.  
Дай нам сегодня насущный наш хлеб.  
И прости нам наши долги, как и мы прощаем тех, кто нам должен.  
Не подвергай нас испытанию,*

*но защити нас от Злодея.* (Перевод РБО, Радостная весть. 2001 г. Лк.:11)

Обычно переводы используются при толковании Священного Писания.

Часто на пути человека, готового принять христианство, появляются представители какого-либо протестантского направления. Простота обряда, непротивопоставление мирян и священников являются привлекательными чертами протестантизма. Демократизм, мобильность проповедников, приспособленность к условиям современного быта обеспечивают популярность протестантским направлениям в различных социальных и возрастных категориях населения. Протестантизм в России, по наблюдениям исследователей, принимает черты русской православной обрядности: сегодня многие протестантские церкви стараются строить собственные здания, причем по возможности «с благолепием». На Пасху во многих протестантских общинах сегодня устраивают крестные ходы и застолья с куличами, на Вербное воскресенье – украшают залы вербой. Повсюду на богослужении появляются свечи. Священники, следуя русской традиции, шьют себе нарядные облачения, надевают планки и кресты. И не стоит, считают исследователи, усматривать в этих начинаниях пасторов исключительно популизм и миссионерский ход. Дело здесь в глубокой внутренней эволюции многих российских протестантских общин. Процесс инкультурации протестантизма в России проявляется и в изменении этнического состава протестантских общин. Уже сейчас во главе их стоят главным образом русские пасторы, а не присланные из-за рубежа миссионеры. С другой стороны, принятие протестантизма символизирует и принятие российским обществом демократической традиции Запада. Неслучайно, первыми в постсоветский период к протестантизму обратились представители демократически ориентированной интеллигенции [Струкова, Филатов 1998]. Особо следует отметить то, что протестантские богослужения используют современный национальный язык, что является привлекательным фактором в протестантизме (см. Пример (3)).

Выбор католической религии россиянином редко бывает случайным. В тех регионах России, где католицизм существует исторически, выбор может диктоваться традициями местности, семьи. Там же, где Католицизм традиционно не существовал, выбор человеком данной конфессии диктуется личным интересом и является осознанным. Это тем более важно, так как крещение в Католичестве возможно только после изучения основ вероучения. По результатам исследования, А.Н. Копылов делает вывод, что, так как большинство новообращенных католиков в России представляет собой студенчество и интеллигенцию (работников культуры, преподавателей, научных сотрудников), то, скорее всего, в Католические храмы этих людей приводит не внешняя атрибутика (хотя привлекательность католического церковного обряда нельзя сбрасывать со счетов), а, в первую очередь, «вера в Господа Иисуса Христа, и искреннее желание влиться в осно-

ванную Им на Земле Святую Вселенскую и Апостольскую Церковь, а так же подробное и тщательное изучение догматических и богословских вопросов христианской веры. Католицизм проповедует вселенскую идею, стараясь, в привлечении верующих делать акцент на общности христианских конфессий, а не на противоречиях и различиях [Копылов 2012: 259]. Это является подкупающим фактором для принятия христианства под эгидой данной конфессии. Процессы реформирования, затронувшие Католическую церковь, способствуют привлечению верующих и тем, что богослужения проходят, в основном, на национальных языках. Этот фактор способствует интеграции католицизма в российскую культурную среду. По мнению Адама Хлебовича, Католическая церковь в России все более решительно говорит о своей идентичности. Подавляющее число служб проходит на русском языке. Создается новое качество, новая духовность. Католицизм находит в обществе свое место и все лучше вписывается в пеструю мозаику религий России [Хлебович 2012].

Языковая проблема в русском Католичестве также требует решения в части адекватного перевода литургических текстов и Священного Писания на русский язык с латыни и языков тех стран, где Католицизм является исконной религией – с французского, итальянского, испанского, польского. Переводчики часто используют стилистику православного текста, чтобы приблизить католическую литургию к русскому сознанию [Сахаров 2011].

По мнению исследователей, исторически сложилось так, что обращение к католицизму в России означает гораздо больше, нежели выбор веры: это также и выбор культурной ориентации, выбор типа цивилизации. Для русского католика религия и культура России осмысляются как часть общеевропейской традиции. Католики оказываются в России носителями политических и культурных традиций Запада, таких ценностей, как политическая свобода, достоинство человеческой личности, примат права [Воронцова, Филатов 2011].

Таким образом, различные христианские конфессии, несмотря на межрелигиозные противоречия, сосуществуют в настоящее время в России и способствуют обогащению русской культуры, основываясь на проповедуемых ими общехристианских ценностях. Учитывая длительный период времени, когда религия фактически была в России под запретом, любая конфессия, в том числе и православная, должна пройти стадию инкультурации в светском обществе, в российском культурном и языковом пространстве. Новообращенные христиане инкультурируются в религиозную и иноязычную (языка богослужений) среду. Вместе с тем, западные ветви христианства в России испытывают на себе влияние православной культуры.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Википедия. Отче наш [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://ru.wikipedia.org/wiki/> ... свободный.
2. Воронцова, Л. Судьба католицизма в России [Электронный ресурс] / С. Филатов // Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/inostran/....1998>, свободный.
3. Епископ Иларион (Алфеев). Православное богословие на рубеже столетий [Электронный ресурс] / Епископ Иларион (Алфеев) // Режим доступа: <http://www.ierei.com/?p=2126> ... 2010, свободный.
4. Иерей Феодор Людоговский. Богослужбные языки славянских Поместных Церквей: современная ситуация [Электронный ресурс] / диакон Максим Плякин // Режим доступа: <http://www.altarniki.ru/index.php/article/.....2012>, свободный.
5. Копылов, А.Н. Католическая Церковь в России (конец IX – начало XXI в.в.) / [Текст] / А.Н.Копылов. – М.: Изд-во «Спутник+», 2012. – 284 с.
6. Лихачев, Д. С. Русский язык в богослужении и в богословской мысли [Текст] / Д. С. Лихачев // Русское возрождение. – 1997. – № 69–70. – С. 41-45.
7. Маршева, Л. И. Необходимо приложить максимум усилий для познания богослужбного языка [Электронный ресурс] / Л. И. Маршева // Режим доступа: <http://pstgu.ru/news/university/> .....2007, свободный.
8. Мечковская, Н. Б. Язык и религия: пособие для студентов гуманитарных вузов. / [Текст] / Н. Б. Мечковская. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.
9. Сахаров, П. Д. Перевод литургических текстов на русский язык в Католической Церкви латинского обряда [Электронный ресурс] / П. Д. Сахаров // Режим доступа: <http://www.ruslang.ru/doc/church-slav/> .....2011, свободный
10. Статистика: сколько и какие верующие есть в России [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://newchristianity.ucoz.ru/.....2009>, свободный.
11. Струкова, А. От протестантизма в России к русскому протестантизму [Электронный ресурс] / С. Филатов // Режим доступа: <http://www.nz-online.ru/.....2003>, свободный.
12. Фудель, С. И. У стен церкви. Моим детям и друзьям [Текст] / С. И. Фудель. – М.: Русский путь, 2009. – 272 с.
13. Хлебович, А. Католическая церковь в России: надежды и проблемы [Электронный ресурс] / А. Хлебович // Режим доступа: <http://wpolitice.pl/depesze/> .....2012, свободный.
14. Шайо, К. Каждый христианин ответственен за будущее Церкви [Электронный ресурс] / Шайо К. // Режим доступа: <http://www.kiev-orthodox.org/site/meetings/....2011>, свободный.

## **ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПОДТЕКСТА**

Одной из проблем, находящихся в поле зрения современной лингвостилистики, является проблема графического оформления текста и его прагматический потенциал. В художественном тексте любая языковая единица потенциально экспрессивна и способна при определенных условиях «приращивать» смыслы. Графические средства являются одним из способов воздействия на адресата письменной речи, которые используются авторами художественных произведений, и, следовательно, передают прагматическую информацию. Специализированное использование графических средств в тексте привлекает внимание читающего к форме высказывания, актуализируя и семантизируя ее.

Актуализации имплицитности языкового выражения в художественном тексте способствуют факторы различных языковых уровней, неоднократно описанные в лингвистической литературе. Маркерами подтекста могут служить и графические стилистические средства. Увеличивая смысловую емкость и экспрессивность текста, они одновременно актуализируют прагматическую информацию, активизируют внимание читателя, защищают сообщение от помех, обеспечивают целенаправленность восприятия [Арнольд 1990:103]. Рассмотрим, как подтекст реализуется при помощи таких графических стилистических средств, как выделение слов прописной буквой, употребление курсива и кавычек.

Прописная буква, как известно, в системе письменного языка выполняет важную функцию дифференциации имен нарицательных и собственных. Однако употребление прописной буквы для выделения имен собственных и, в частности индивидуальных имен, нормативно. Прописная буква в этом случае не является графическим стилистическим средством и не влияет на коннотативный компонент значения. При факультативном же использовании графического маркирования происходит акцентуация графической формы, что влечет за собой актуализацию потенциальных возможностей, заложенных в самой структуре значения. В ходе исследования графически маркированных прописной буквой лексических единиц в художественном тексте было выявлено, что прописная буква усиливает прагматические компоненты значения, свойственные лексической единице в языке или приобретенные ею в контексте, а также актуализирует потенциальные и окказиональные семы, то есть является актуализатором и сенсублизатором прагматического компонента значения [Киселева 1978]. Контекстовая функция прописной буквы может состоять в снятии омонимии и полисемии, то есть моносемантизации значения, спецификации и

стилистической актуализации графически выделенной лексической единицы.

При факультативном употреблении прописная буква выполняет контекстовую функцию стилистической актуализации значения, которая может выразиться в семантическом обогащении слова, то есть в появлении эмоционально-оценочных коннотаций и актуализации потенциальных и окказиональных сем; в трансформации значения слова, сопровождающейся перераспределением гипер- и гипосем в структуре интенционала, в появлении образного компонента; в двойной актуализации значения. Все типы стилистической актуализации сопровождаются коммуникативно-значимыми приращениями эмоционально-оценочного и экспрессивного характера.

Маркирование лексических единиц при помощи кавычек и курсива имеет свои особенности по сравнению с выделением лексических единиц прописной буквой. Прописная буква более тесно и непосредственно связана со значением слова, прежде всего потому, что она является буквенным графическим средством, графемой, имеющей смыслоразличительную значимость в системе письменного языка. Кавычки и курсив принадлежат к знакам препинания, их связь со значением имеет более опосредованный характер. Представляется возможным говорить лишь о правилах употребления кавычек и курсива, о значениях, которые сообщают лексическим единицам кавычки, или о цели, с которой говорящий употребляет курсив. Прописная буква выделяет отдельные слова, курсив и кавычки могут маркировать как отдельные лексические единицы, так и целые высказывания, и их части. В зависимости от этого прагматические значения могут актуализироваться в отдельном слове или сопровождать все высказывание в целом.

Факультативное употребление курсива и кавычек выражает отношение отправителя речи к сообщаемому, свидетельствует о его стремлении указать адресату на особенность сообщения. При факультативном использовании кавычек и курсива происходит актуализация или сенсбилизация прагматического компонента значения, выражающаяся в усилении эмоциональных, экспрессивных, оценочных и функционально-стилистических сем, свойственных лексической единице в языке, или в появлении стилистических коннотаций у нейтральной в стилистическом отношении лексической единицы в конкретном речевом акте. Выделение кавычками или курсивом слова или части высказывания ведет к совмещению логического и фразового ударений на выделенном элементе, то есть делает его эмоционально-экспрессивным центром высказывания. Лингвистический характер графического маркирования проявляется не только в связи с его коннотативным компонентом значения, но также и с предметно-логическим содержанием слова. Кавычки и курсив способны актуализировать импликационные семы.

Как кавычки, так и курсив часто используются для выражения отношения говорящего к употребляемым им языковым средствам. Графическое маркирование в этом случае свидетельствует о том, что отправитель ощущает наличие изменения в значении слова и указывает читателю на то, что это метафора или метонимия, термин или заимствование, что слово принадлежит другому функциональному стилю или другому лицу, а не самому говорящему [Чепурных 1986]. Во всех случаях происходит актуализация или сенсбилизация «сигнального» компонента значения, указывающего на специфику использования наименования.

Рассмотрим на примерах, как категория подтекста реализуется при помощи графических стилистических средств.

1. “ ... I had been examining Pyle’s innocent question: ‘Are you playing straight?’ It belonged to a psychological world of great simplicity, where you talked of Democracy and *Honor* without the U as it’s spelt on old tomb-stones, and you meant what your father meant by the same words”. [Greene, p. 101].

2. “ Pyle said, “Don’t you think if we waited here a car might come?” “It might, but *they* might come first”. [Greene, p. 101].

3. “I don’t know what I am talking politics for. They don’t interest me and I am a reporter. I’m *engage*” [Greene, 107].

В первом примере импликация маркируется графически при помощи прописных букв и курсива. Использование прописных букв выполняет функцию стилистической актуализации значения, которая выражается в появлении эмоционально-оценочных коннотаций, то есть является носителем модальной и эмоциональной прагматической информации. Выделение курсивом (*Honor* without the U) используется в данном случае для выражения отношения говорящего к употребляемому им языковому средству: графическое маркирование свидетельствует о том, что отправитель сообщения указывает на наличие изменения в значении слова, подчеркивая то, что слово это принадлежит другой культуре, другому миру, чуждому говорящему. Таким образом графические стилистические средства в сочетании с перифразом “a psychological world of great simplicity, where you talked of Democracy and *Honor* without the U” (то есть Америка, американская культура) сигнализируют имплицитно выражаемое отрицательное отношение говорящего к американцам, американской культуре и системе ценностей.

Во втором примере импликация имеет характер недосказа. Говорящий прямо не называет тех, кого он боится, но собеседнику понятно, о ком идет речь. Использование местоимения третьего лица “*they*” и выделение его курсивом способствуют передаче экспрессивной и эмоциональной прагматической информации. Очевидно, что страх, испытываемый говорящим, заставляет его не называть прямо врагов и одновременно делать логическое ударение на слово, которым он их обозначает.

В третьем примере импликация содержит модальную прагматическую информацию. Использование и графическая маркировка французского слова “engage” вместо английского “engaged” добавляет к эксплицитному значению этого высказывания информацию о том, что это «французская война» и что Фаулер не считает для себя возможным как журналист (и в отличие от американцев) принимать какую-либо сторону или как-то участвовать в происходящем.

Курсивное выделение в тексте иностранных слов и слов иных функциональных стилей несет стилистическую нагрузку, участвует в создании речевой характеристики персонажа, определяя его статусную или социальную принадлежность. Так, одним из героев детективных романов Агаты Кристи является сыщик Эркюль Пуаро. Пуаро – бельгиец и поэтому часто употребляет французские слова и выражения, которые в тексте выделены курсивом. Выделение французских слов с помощью курсива стилистически нагружено: подчеркивается иностранное происхождение и врожденная галантность героя.

Таким образом, в художественном тексте графически маркированные лексические единицы участвуют в осуществлении функционально-стилистической, эмоционально-оценочной, экспрессивной функции, служат маркерами подтекста, выявляют отношение говорящего к высказыванию. Благодаря использованию графических стилистических средств автор получает дополнительные возможности акцентуации, подчеркивания наиболее важных в коммуникативном отношении элементов высказывания, что способствует целенаправленному воздействию на адресата, зависящему не только от содержания, но и от формы, от организации текста.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990.
2. Арнольд, И. В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // И. В. Арнольд. – Вопросы языкознания. – 1982. – № 4. – С. 83-91.
3. Киселева, Л. А. Вопросы теории речевого воздействия / Л. А. Киселева. – Л., изд-во Ленингр. Ун-та, 1978.
4. Чепурных, В. И. Прагматические и стилистические функции графических средств в художественном тексте / В. И. Чепурных // Текст и его компоненты как объект комплексного анализа. – Л., 1986.
5. Greene, G. The Quiet American / G. Greene. – Moscow: “Progress Publishers”, 1968.

## **СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

Культурно-поведенческая и языковая тенденция, получившая название «политической корректности», зародилась в США во второй половине XX века. Термин был впервые предложен в 1983 г. известной феминисткой Карен де Кроу, президентом Американской Национальной организации в защиту прав женщин [Беляков 2009]. В России данный термин впервые был зафиксирован в статье А. Плахова «Итоги кинофестиваля в Монреале», опубликованной в газете «Коммерсантъ-Daily» за 8 сентября 1993 г. Несколько позднее А. Плахов впервые применил сокращенный вариант этого выражения – «политкорректность».

В целом, несмотря на то, что ряд исследователей соглашаются с неудачностью самого термина «политическая корректность», необходимо констатировать его устойчивость и вхождение во многие языки мира [Тер-Минасова 2000].

Политическую корректность можно считать частью толерантности, следовательно, допустимо говорить о родо-видовых отношениях между ними [Шаповалова 2013]. Коренное отличие заключается в том, что политическая корректность обладает закрепленной за нею системой средств выражения.

Современные ученые полагают, что языковая корректность (коммуникативная корректность, языковой такт) включает больше, чем политкорректность, так как в ее основе лежит «весьма положительное старание не обидеть, не задеть чувства человека, сохранить его достоинство, хорошее настроение, здоровье, жизнь» [Тер-Минасова 2000: 215].

Подходы к политической корректности различны: она может трактоваться как особая идеология, языковое движение, культурно-поведенческая и языковая тенденция, языковая толерантность. Политическая корректность является тенденцией, проявляющейся в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п. [Тер-Минасова 2000]; это поведенческий и языковой феномен, отражающий стремление носителей языка преодолеть существующую в обществе и осознаваемую обществом дискриминацию в отношении различных членов этого общества [Цурикова 2001].

Изменение основ общественной жизни и смена традиционного национального менталитета обуславливают бурное развитие гендерных иссле-

дований в различных направлениях гуманитарных наук. Центр внимания гендерных исследований сфокусирован на анализе, основанном на социально и культурно маркированной специфике пола.

Характерной чертой советской, а затем и российской лингвистической гендерологии считается практическая направленность исследования мужской и женской речи, так как большое количество трудов связано с криминалистической экспертизой [Горошко 1996]. Они сосредоточены на диагностике и установлении идентификационных признаков мужской и женской речи. Наиболее значимой является разработка методик установления имитации речи лица противоположного пола. Вместе с тем, данные о гендерной специфике речевого поведения весьма противоречивы, о чем свидетельствуют работы Е. Маккоби и С. Джеклин (1975). На сегодняшний день считается, что гендерные особенности должны рассматриваться в сочетании со статусом, социальной группой, уровнем образования, ситуативным контекстом, с учетом меняющейся ситуации в обществе.

Основные изменения, которые происходят в современном английском языке под влиянием идей политической корректности, направлены на устранение сексизма и этнорасовых предрассудков. M. Hellinger утверждает, что гендер в английском языке является преимущественно семантической категорией, но обладает важными социальными импликациями [Hellinger 2001]. Существуют и находятся в стадии формирования разнообразные альтернативные способы замены или ликвидации асимметричной или сексистской лексики в английском языке, однако идеального пути еще не найдено. Так, например, подвергаются изменениям слова и устойчивые сочетания, содержащие компонент «man». В значении лексемы «man» выделяются семемы «человек» и «мужчина», что может дать представление о равнозначности двух понятий. Последователи языковой нон-сексистской реформы предлагают заменить слово «man», когда оно употребляется в значении «человек», немаркировано по признаку пола. Морфема «man», используемая в большом количестве сложных слов («barman», «businessman», «policeman»), влечет изменение лексем: barman > barperson, fireman > firefighter, mailman > mail carrier, policeman > police officer и др.

Следующая тенденция по изменению норм языка касается употребления местоимения he (his, him) в синтаксических конструкциях. Для замены подобных конструкций предлагаются следующие варианты: 1) опущение местоимения мужского рода; 2) изменение числа существительного (единственного на множественное); 3) замена местоимения he, his на one, one's; 4) использование he or she, his or her (в устной речи или на письме) илиis/he (на письме); 5) использование their, если подлежащее – неопределенное местоимение. Кроме этого предлагаются варианты замены he неологизмами: thon, ve, heshe и др.

Корректированию подвергаются лексемы с суффиксами, обозначающими принадлежность к женскому роду. Так, во избежание ненужных различий по половому признаку суффикс –ess предлагается либо опустить: *actress* > *actor*, *authoress* > *author*, *heiress* > *heir*, *poetess* > *poet*, либо заменить слово целиком: *stewardess* > *flight attendant*, *headmistress* > *head teacher*.

S.Romaine называет английский язык гендерно ориентированным («gendered language») [Romaine 20019: 156]. При этом она утверждает, что на острие феминистского движения в языковой среде находится форма обращения *Ms*, появившаяся в 1950-х годах и вошедшая в употребление с 1970-х годов по инициативе феминистского движения. Первоначально данное обращение было введено в язык, чтобы скрыть дискриминацию женщины по матримониальному статусу. Через некоторое время при обращении к женщине с *Ms* в скобках стали появляться аббревиатуры *Miss* или *Mrs*, якобы для большей понятности данного обращения, следовательно, вместо нейтрализации понятия имела место его дискриминационная маркировка, а в американской среде с *Ms* стали обращаться к разведенной женщине.

В целях ликвидации половой дискриминации были предложены различные варианты восстановления нарушенного баланса между обращениями к женщинам и мужчинам. A.Pauwels упоминает четыре основных направления поиска решения данной проблемы: 1) создание гендерно нейтральной формы обращения к обоим полам; 2) введение дополнительной формы обращения к мужчинам, соответствующей *Ms* у женщин; 3) ликвидация всех форм у обоих полов; 4) ликвидация тех форм у женщин, которые акцентируют семейное положение [Pauwels 2001].

Ученый отмечает существование следующих предложенных вариантов дополнительной формы обращения к мужчинам: для неженатых мужчин *Master*, *Mush* (*Mh*), *Srs*; для женатых – *Mrm*, *Mrd*. При этом она подчеркивает высмеивающий характер некоторых из них («many mainly in jest») [Pauwels 2001: 140].

Исследователи (Е.С. Гриценко) справедливо подчеркивают, что о симметрии можно будет говорить только в том случае, если исчезнут варианты *Mrs.* и *Miss*, чего пока не происходит. По мнению Д. Камерон (2005), в устах сексиста любой язык будет всегда звучать по-сексистски. Исследователь полагает, что даже в случае, когда гендерно нейтральные слова или феминистские инновации входят в язык общества, в котором доминирует патриархат, то они или потеряют свою нейтральность, или их значение поменяется в силу языковых особенностей доминирующей группы. Таким образом, было пересмотрено значение *Ms* в английском языке.

Подводя итоги, обобщим, что результатами феминистской критики языка стали некоторые изменения языковой нормы. Больше всего инновациям подвергся лексический строй языка, в лексикон были введены новые



слова, лучше описывающие женщин и их отношения, собственно женскую сущность и естество.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Беляков, А. В. Политкорректность // Большая актуальная политическая энциклопедия / Беляков А. В. и др. – М.: Эксмо, 2009. – 424 с. Режим доступа <http://beliakov.net/polit/pc.html>
2. Горошко, Е. И. Особенности мужского и женского речевого поведения (психолингвистический анализ): дисс. ... канд. филол. наук / Е. И. Горошко. – М., 1996.
3. Гриценко, Е. С. Язык как средство конструирования гендера : дис. ... канд. филол. наук / Е. С. Гриценко. – Н. Новгород, 2005.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
5. Цурикова, Л. В. Проблемы когнитивного анализа дискурса в современной лингвистике / Л. В. Цурикова // Вестник ВГУ, Серия 1, Гуманитарные науки. 2001, № 2. С. 128-157.
6. Шаповалова, Т. А. Коммуникативная категория толерантности и ее реализация в современном политическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. А. Шаповалова. – Саратов, 2013. – 23 с.
7. Hellinger M. English – Gender in a Global language // Gender Across Languages / M.Hellinger. – Amsterdam; Philadelphia, 2001. PP. 105-114.
8. Maccoby E., Jacklin C. The Psychology of Sex Differences. – Stanford, 1974.
9. Pauwels A. Spreading the feminist word: The case of the new courtesy title Ms in Australian English // Gender Across Languages / M.Hellinger. – Amsterdam; Philadelphia, 2001. PP. 137-152.
10. Romaine S. A corpus-based view of gender in British and American English // Gender Across Languages / M.Hellinger. – Amsterdam; Philadelphia, 2001. PP. 153-176.

**Е. В. Равцова, Т. Б. Лаврова**

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

### **ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В РЕКЛАМЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ СМИ**

Сферу человеческой коммуникации сегодня трудно представить без такого социального феномена как реклама. Посредством рекламы в наше время осуществляется формирование массового сознания, создаются новые идеалы и установки. Реклама способна воздействовать на старые и создавать новые стереотипы сознания, или обновлять их так, чтобы они были

приемлемы для современных условий. Однако эффективное воздействие рекламы, т. е. достижение ее главной цели – продать товар – невозможно без учета особенностей целевой аудитории. Известно, что пол человека – это идентифицирующая категория, которая воспринимается человеком как зерно собственного «Я». Различия между мужчинами и женщинами является фундаментальной частью любого самовосприятия, поэтому сегодня важной проблемой является способность рекламистов определить вектор гендерных стереотипов, умение выделить рекламные образы того мужчины и той женщины, которые смогут воздействовать на целевую аудиторию.

По определению современных исследователей, гендер в широком смысле – это любые психологические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью и отличающие мужчин от женщин, в более узком смысле гендер – «социальный пол», социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [<http://psy-course.ru/differencialnaya-psihologiya/polovye-razlichiya/ponyatie-gender>].

Так, феминная гендерная роль предписывает женщинам быть заботливыми, эмоциональными, чувствительными к интересам и проблемам других людей. Маскулинная гендерная роль требует от мужчин активности, агрессивности, доминирования, амбициозности. И, хотя маскулинность/феминность и относящиеся к ним черты считаются противоположными, исследования показывают, что люди, независимо от их биологического пола, в той или иной степени обладают обоими наборами характеристик [Берн 2004: 84].

Как уже отмечалось, гендерные стереотипы могут меняться в зависимости от социальных, экономических или политических изменений, но этот процесс происходит достаточно медленно: будучи одним из видов социальных стереотипов, гендерные стереотипы обладают основными их свойствами: они устойчивы, оценочны, схематичны, разделяемы внутри стереотипизирующих групп, полярны [Ashmore 1986: 69] и являются предметом изучения не только психологов, но также и социологов, культурологов, экономистов, этнографов и лингвистов.

Таким образом, рекламистам важно, не отходя от традиционных, даже почти ритуальных гендерных стереотипов, учитывать новые культурно-обусловленные ожидания современных мужчин и женщин. Это вполне удастся рекламе в немецких СМИ, базирующейся на информативности, точности, а также глянцеваемости и креативности. Разумеется, реклама использует в первую очередь качества, характерные как для мужчин, так и женщин: сексуальную привлекательность, чувственность и физическую эстетичность.

Итак, рекламисты на современном этапе переключают внимание аудитории от рекламируемого продукта на личность. Задача такой рекламы – ненавязчиво показать преимущества товара/услуги на живом человеке, который своими внешними достоинствами способен пробудить желание приобрести рекламируемый товар. Так, женщина в современной немецкой рекламе представлена условно следующими образами: *домохозяйки, самостоятельной женщины, спортсменки и деловой женщины*.

*Домохозяйка.* Традиционно она стирает белье, убирает квартиру, готовит еду, ухаживает за детьми, и при этом процессе также может присутствовать мужчина – помощник. Подобный образ представлен в рекламе одного из самых популярных немецких журналов для женщин «Brigitte». Это реклама пылесоса Miele, он представлен на переднем плане, в то время как хозяйка квартиры изображена на дальнем. Это – домохозяйка, что можно определить по тому, что она днем дома, возможно, она замужем за состоятельным мужчиной. Молодая блондинка сидит на диване с улыбкой на лице. Девушка совсем не утомлена уборкой, об этом свидетельствует и слоган рекламы: *Das schönste Geschenk ist freie Zeit. (Лучший подарок – свободное время)*. Помещение отличается простором и отсутствием мебели, чтобы показать как можно больше чистого пространства. Таков стереотип молодой современной домохозяйки. Изображение достаточно минималистично, что также характерно для немецкой рекламы.

*Самостоятельная женщина.* Она самодостаточна, независима и уверена в себе, готова рисковать, и не боится проявить себя в мужских профессиях. Данный образ, как отмечают исследователи, отвечает росту числа одиноких женщин в современном немецком обществе [Erdmann: <http://books.google.ru>]. В частности, образ уверенной в себе женщины дает реклама в популярном женском журнале «In Style», которая предлагает руководствоваться немецким каталогом «Otto» для создания своего образа. На переднем плане молодая красивая, уверенная в себе женщина в красном платье, красных туфлях и с огромным флагом в руках с надписью» *Mission Farbe (Миссия – цвет)*. На заднем фоне изображено еще более двадцати молодых женщин, тоже в ярких платьях, все женщины абсолютно разные внешне, разных национальностей, но их объединяет красота и уверенность в себе. Слоган рекламы: *Mode an die Macht (К власти приходит Moda)*. Внизу еще одна надпись, также выделенная красным цветом: *Otto ... find' ich gut. (Мне нравится «Отто»)*. Быть модной – это тоже стереотип современной немки. Одеваться по каталогу «Otto» – это стать модной, красивой, а значит и уверенной в себе. В рекламном изображении женщин прослеживается еще одна реалья современной Германии: мультиэтничность населения.

*Спортсменка.* Спорт трактуется как хобби и развлечение, а еще правильное питание и сознательное отношение к своему телу. Это новый образ женщины-обольстительницы, которая больше не изображается в ре-

кламе как объект желания, а является активным субъектом и сама решает, кого и когда соблазнять [Erdmann: <http://books.google.ru>]. Образ спортсменки представляет, в частности, журнал «Focus». Это реклама сотового телефона Motorola, где женщина, выполняющая трюк на сноуборде, изображена на дисплее телефона. Это стереотип спортивной, стройной женщины, которая ведет активный образ жизни, и по ее лицу видно, что она получает удовольствие от спорта. Телефон не лежит на столе, он тоже «повис» в воздухе, и, как и на дисплее, фон вокруг него также синий. Слоган рекламы характеризует как телефон, так и женщину: *Schlank & schick* (*Изящно & шикарно*). Акцент делается на образе женщины, привлекая подсознательно тем самым внимание к товару.

*Деловая женщина.* Красивая, стройная, ухоженная, разумная и хитрая. Она не скрывает от мужчин свои положительные качества, берет инициативу в свои руки и способна за себя постоять. Этот образ является собирательным для трех предыдущих ролевых портретов – домохозяйки, самостоятельной женщины и спортсменки [Erdmann: <http://books.google.ru>]. Образ деловой женщины показан в рекламе автомобиля Peugeot в женском журнале «In Style». Крупным планом изображена блондинка с красивой улыбкой и, к тому же, производящая впечатление интеллектуальной женщины. Ее взгляд устремлен на автомобиль Peugeot серии 207 CC, который, словно украшение, блестит из открытой ювелирной шкатулки. Слоган рекламы звучит: *Der Peugeot 207 CC. Das schöne Gefühl, ein Original zu besitzen* (*Прекрасное чувство – обладать оригиналом*). Рекламируемый автомобиль может себе позволить только разумная женщина, имеющая определенный достаток, кроме того, она еще должна разбираться в авто. Этот стереотип подчеркивается словом *Original* (ассоциация с подлинным бриллиантом), т.е. рекламируется автомобиль высшего качества, о чем свидетельствуют характеристики автомобиля, приведенные ниже, и именно эта компактная машина подходит этой красивой женщине. Креативная реклама многое говорит как об образе, так и о качестве товара одновременно. Таковы основные стереотипы женщин, доминирующих на современном этапе в печатной рекламе немецких СМИ.

Стереотипы мужчин, эксплуатируемые современной немецкой рекламой, по аналогии с женскими, также базируются на образах *мужчины-семьянина, соблазнителя, спортсмена и делового человека*.

Мужчины современной немецкой рекламы – это визуально реальные люди, они уже отошли от образа красавца-мужчины начала XX века, реклама позволяет современному мужчине по-разному выражать свою мужественность, он изображается динамичным и активным, а также свободным и расслабленным; физически сильным, но и нежным; успешным, но не одержимым властью [Erdmann: <http://books.google.ru>].

*Мужчина-семьянин.* Заботливый муж и отец, он чтит семейные ценности и традиции. Образ такого мужчины представлен в рекламе швейцар-

ских часов Patek Philippe Geneve в немецком журнале «Lufthansa exclusive» со слоганом: *Beginnen Sie eine eigene Tradition (Дайте начало традиции)*. Это черно-белая стильная реклама, на ней изображены отец с сыном; сидя за столом, они, глядя друг на друга, пьют чай и ведут семейную беседу. Реклама, отличающаяся минимализмом и внешней простотой, намекает как на немецкую пунктуальность, так и на привязанность к семейным традициям. Реклама, отражающая стереотип семьянина, имеется также в детском немецком журнале «Spielen und Lernen». Это реклама предстоящего отпуска. На картинке изображен молодой отец с маленьким светловолосым и голубоглазым сыном (стереотип немецкой внешности), они играют, ожидают маму и радуются предстоящему отдыху. Немного выше – изображение жены и мамы, молодой симпатичной блондинки, она заказывает билеты в отпуск. Слоган рекламы звучит так: *Ihre Urlaubsplanung und Ihr Urlaubsziel sind bei uns in den besten Händen (Планирование Вашего отпуска и его проведение в наших надежных руках)*. В этой рекламе также прослеживается стереотип образцово-героической немецкой семьи, где герой преданный муж и нежный отец.

*Соблазнитель.* Такому образу соответствует герой рекламы французского вина Bordeaux в немецком журнале «Bunte». Слоган рекламы гласит: *Es gibt Männer, die ein Glass Wein anbieten, und es gibt Männer, die auf ein Château einladen. Bordeaux Immer einen Besuch wert. (Есть мужчины, которые предлагают бокал вина, а есть и те, которые приглашают в замок. Ради Bordeaux стоит прийти в гости)*. В рекламе изображен молодой мужчина, который с нежностью смотрит на красивую девушку. Хозяин *Château* красив, физически силен, нежен и тактичен, а французское вино добавляет ему романтизма, хотя интерьер немецкий. Средства изображения минималистичны, вкрапление французских слов *Bordeaux* и *château* в немецкий текст слогана типично для современной немецкой рекламы (и реальной жизни), где наблюдаются не только французские заимствования, но еще большее количество англо-американизмов.

*Спортсмен.* Этот образ представлен разными видами спорта, например, гольфом. Реклама туристической фирмы Aldiana в журнале «Focus» – наглядный тому пример. В центре изображения три молодых человека с клюшками для гольфа на фоне природы. На их лицах счастливые улыбки, они выглядят спортивно, стильно и мужественно. Слоган рекламы: *Jetzt ist unser Handicap im grünen Bereich. (Наше преимущество в правильном выборе)*. Образ яркий, запоминающийся, изображение выдержано в традиционных представлениях об английских спортсменах-игроках в гольф.

*Деловой мужчина.* Подобный образ можно увидеть в немецком журнале «Lufthansa exclusive» в рекламе проката автомобиля через Интернет фирмы Europcar. Здесь изображен зрелый мужчина в деловом костюме, по виду преуспевающий бизнесмен, свободный и раскованный: он успешно решил свою проблему с прокатом автомобиля. Английский язык слогана:

*Get this feeling (Получи это ощущение)*, как бы намекает на то, что мужчина много путешествует и в любой стране может позволить себе удобный и комфортный способ передвижения.

Таким образом, в современной рекламе немецких СМИ гендерные стереотипы, оставаясь по сути традиционными, постоянно обновляются и вместе с их лингвистической составляющей: названиями известных и новых товаров и предложений, немецких и/или международных фирм отражают современные реалии, тенденции, моду и образ жизни. Исследование креолизованных рекламных текстов с точки зрения гендерных стереотипов позволяет не только познакомиться с особенностями рекламного бизнеса в Германии, но и глубже понять лингвистическую и экстралингвистическую составляющие современной культуры страны.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берн, Шон. Гендерная психология [Текст] / Шон Берн. – М.: Олма-Пресс Инвест, 2004 – 412 с..

2. Ashmore, R.D., Del Boca, F.K., Wohlers, A.J. Gender Stereotypes [Text] / R.D. Ashmore, F.K. Del Boca, A.J. Wohlers // The Social Psychology of Female-Male Relations: A Critical Analysis of Central Concepts / ed. by R.D. Ashmore, F.K., Del Boca. – Orlando: Academic Press, 1986. – 175 p.

#### Источниковая база

1. Brigitte [Text] / 2008. – № 2. – S. 89.
2. Bunte [Text] / 2007. – № 47. – S. 97.
3. Focus [Text] / 2007. – № 44. – S. 63.
4. Focus [Text] / 2007. – № 50. – S. 115.
5. In Style [Text] / 2008. – № 2. – S. 121, 145.
6. Lufthansa exclusive [Text] / 2007. – № 10. – S. 15, 87.
7. Spielen und Lernen [Text] / 2008. – № 2. – S. 63.

#### Информационные сетевые ресурсы

1. Психологический портал. Понятие гендер [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://psy-course.ru/differencialnaya-psihologiya/polovye-razlichiya/ponyatie-gender>

2. Erdmann, Anika Die Darstellung der Frau in der deutschen Werbung [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://books.google.ru>

3. Kauf mich?! Frauen und Männer in der Werbung Ausstellungskatalog 2010 [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://dresden.de/frau-mann>.

## **МЕХАНИЗМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Практическая задача формирования на занятиях по иностранному языку бiculturalной личности, в понятийный аппарат которой входят понятия, отражающие как ценности родной, так и иноязычной культур [Елизарова 2005: 210], связана с рассмотрением межкультурного конфликта на чисто межличностном уровне, т.к. учебный процесс в языковом вузе предполагает подготовку к решению проблем, возникающих при непонимании вербального и невербального поведения конкретных представителей культуры страны изучаемого языка. Это значит, что при изучении межличностного конфликтного взаимодействия отдельных представителей разных культур будет вполне правомерным оперирование термином «межкультурно-личностный конфликт» (МЛК), который мы понимаем как столкновение культурных ценностей и обусловленных ими норм поведения представителей различных культур, проявляющееся на поведенческом уровне в виде неумения и/или нежелания понять партнера и сотрудничать с ним и на психологическом уровне в форме культурного шока.

Если угроза удовлетворения тех или иных потребностей, связанная с расхождением культурных ценностей и норм поведения, является глубинной причиной любого МЛК, то следующие особенности восприятия и интерпретации ситуации межкультурно-личностного общения, с нашей точки зрения, являются пусковым механизмом возникновения коммуникативных неудач, культурного шока или серьезного конфликта. К ним относятся:

– неадекватная интерпретация вербальных и невербальных действий партнера, связанная с незнанием ценностей и норм культуры, к которой он принадлежит;

– знание и в то же время открытое неприятие ценностей и норм данной иноязычной культуры, обусловленное неприемлемостью поведения партнера по общению и его ценностных установок с точки зрения родной культуры и личных убеждений коммуниканта;

– трудность различения чисто личностных и культурно обусловленных особенностей поведения партнера;

– недостаточно полные контекстные, интеракциональные и языковые знания особенностей собственных языковых кодов носителей разных культур [Гришаева 2006: 235].

Для более детального изучения причин возникновения МЛК можно выделить определенные группы факторов, обуславливающих возникновение препятствий в достижении целей межкультурного общения. Говоря о

причинных факторах МЛК, мы имеем в виду совокупность обстоятельств межкультурного общения, провоцирующих возникновение у партнеров непонимания, связанных с ним отрицательных эмоций и даже противостояния. Традиционно в отечественной конфликтологии выделяют информационные, структурные, ценностные и поведенческие факторы, а также факторы отношений [Иванова 1995: 18]. Применительно к теории межкультурной коммуникации данные факторы будут иметь собственное специфическое содержание, отражающее особенности межкультурного взаимодействия на межличностном уровне.

*Информационные факторы*, вызывающие МЛК, предполагают наличие информации, неадекватно отражающей специфику иерархии ценностей и норм поведения, характерных для данной культуры. К этой группе можно отнести следующие факторы: невольная дезинформация партнера по общению из-за неумения и/или нежелания эксплицировать культурологический подтекст конкретных действий; необъективная или изначально ложная, неполная и/или неточная информация об особенностях другой культуры; нежелание предоставлять информацию, так или иначе бросающую тень на представителей своей культуры; непонятная или трудно интерпретируемая информация, исходящая от партнера.

*Структурные факторы* представляют собой относительно стабильные обстоятельства, которые трудно или даже невозможно изменить [Иванова 1995: 21]. Для МЛК это прежде всего общие условия жизни и существования представителя другой культуры. Сюда мы относим природные условия и климат страны, в которой живет партнер по общению; ее историю и геополитическое положение; экономические условия проживания в данном регионе; социальный статус партнера, его жизненный уклад, уровень образования; религию той социальной общности, к которой он принадлежит; различные социальные и этические нормы. Как видно из вышеперечисленного, структурные факторы можно подразделить на факторы, связанные с особенностями страны и культуры, к которой принадлежит партнер по общению, и факторы, связанные с его личным положением в обществе.

*Ценностные факторы* непосредственно связаны с особенностями иерархии ценностей в данной культуре. Ценности, влияющие на возникновение МЛК, можно описать следующим образом: личностные и групповые ценности партнера по общению; общие нормативные ценности, характерные для данной культуры; идеология, принятая в данной стране; религиозные ценности партнера; традиционные системы убеждений и поведения в данной культуре; представление о правильном и неправильном, хорошем и плохом, характерные для данной культуры; различные способы оценки действий партнера [Иванова, 1995; 24].

*Факторы отношений* в случае возникновения МЛК приводят к неудовлетворенности одного или нескольких участников межкультурного



общения взаимодействием с представителями другой культуры. Эта неудовлетворенность зависит от следующих аспектов: давление ценностей общества (например, религиозных) на отношение сторон; политические проблемы во взаимоотношениях государств, гражданами которых являются участники общения; история отношений представителей данных культур; различия в уровне образования, жизненном и профессиональном опыте, связанные с особенностями обучения и условий работы в данной стране; нежелание сторон изучить и понять культуру и связанное с ней поведения друг друга; длительность отношений и важность взаимопонимания.

*Поведенческие факторы* вступают в силу, когда мы имеем дело с поведением участников МЛК, которое оскорбляет чувства верующих людей, игнорирует ценности и нормы поведения, принятые в другой культуре, вызывает культурный шок, поскольку кажется необъяснимым, непредсказуемым, грубым или неуместным, унижает национальное достоинство человека, нарушает общение.

Все вышеперечисленные группы факторов взаимозависимы. Так, например, социальный статус партнера по межкультурному общению является неизменяемым структурным фактором, однако он в свою очередь предполагает наличие у человека личностных и групповых ценностей, характерных для данного статуса (ценностный фактор), которые непосредственно определяют отношения с представителями других культур (фактор отношений). Отношения реализуются при помощи выбора определенной стратегии поведения, предполагающей обмен информацией.

Безусловно, далеко не всегда причинные факторы приводят к мгновенному возникновению МЛК. Как правило, все начинается с культурного шока и лишь в ситуации чрезмерного акцентирования внимания на различиях между представителями разных культур межличностное общение может руководствоваться противопоставлением собственной этнической группы другой группе.

Наличие любой потребности предполагает постановку определенной цели в межкультурном общении, форма реализации которой может вступать в противоречие с ценностями и нормами поведения другой культуры. Противоречие запускает механизм противодействия реализации цели, следствием которого являются сбой коммуникации и культурный шок.

Говоря о динамике развития межкультурно-личностного конфликта, следует, прежде всего, отметить, что его возникновение всегда связано с какими-либо вербальными и/или невербальными действиями со стороны представителя иной культуры. Наиболее удачным термином для обозначения этих действий, с нашей точки зрения, является «речеповеденческий акт». Основываясь на трудах Н. Д. Арутюновой и В. Н. Базылева Д. Б. Гудков считает, что надо говорить не о речевом действии как составляющей коммуникативного акта, но о рече-поведенческом акте, т.к. «рече-

вое высказывание, обращенное к "другому", регулярно приобретает статус поведенческого акта, а поведенческий акт, рассчитанный на восприятие его "другим", всегда семиотичен», т.е. речевое действие осуществляется во взаимодействии с иными типами деятельности [Гудков 2003: 59].

Особенности динамики межкультурно-личностного конфликта можно представить следующим образом:



Неверное восприятие речеповеденческого акта носителя иной культуры и его негативная интерпретация приводят к возникновению коммуникативной неудачи, которая в свою очередь может являться пусковым механизмом возникновения либо коммуникативных сбоев, либо конфликтной ситуации. Негативная интерпретация речеповеденческого акта, с нашей точки зрения, не обязательно может быть связана с непониманием или неадекватным пониманием партнера по общению. В отличие от теории межкультурной коммуникации Д.Б. Гудкова мы рассматриваем коммуникативную неудачу несколько шире, принимая во внимание тот факт, что негативная интерпретация может быть вполне осознанной и связанной не с трудностями восприятия и анализа ситуации, а также недостатком необходимых знаний, а с заранее сформировавшимся культурным стереотипом негативного характера и личной неприязнью к партнеру по общению или вообще представителям данной культуры. Исходя из этого мы разделяем такие понятия, как «коммуникативная неудача» и «коммуникативный сбой», связывая первую с нарушением конструктивности ведения диалога вообще. Коммуникативный сбой в свою очередь предполагает конкретные затруднения и ошибки в коммуникативном процессе.

Мы считаем, что при осознании представителями разных лингвокультурных сообществ коммуникации как состоявшейся существует большая вероятность возникновения конфликтной ситуации, чем при осознании коммуникации как несостоявшейся. В последнем случае мы имеем дело с коммуникативным сбоем, который препятствует дальнейшей коммуникации и способствует неадекватному пониманию ситуации. Существует также вероятность, что при определенных условиях коммуникативные сбои могут привести к возникновению конфликтной ситуации.

Таким образом, механизм возникновения МЛК имеет как общие черты с обычным межличностным конфликтом, так и собственную культурно обусловленную специфику.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Введение в теорию межкультурной коммуникации. / Л. И. Гришашева, Л.В. Цурикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.- 336 с.
2. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
4. Курс ведения переговоров с установкой на сотрудничество: Пособие для слушателей курса: Специальное сокращенное обобщенное издание для международного использования / Под ред. канд. психол. наук Е. Н. Ивановой. – СПб., 1995. – 150 с.

**Т. В. Романова**  
МБОУ СОШ № 77, г. Ижевск

### **АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ДИСКУРСА СМИ**

Деятельность СМИ оказывает исключительно значимое влияние на жизнь общества в целом, на социально-психологический и нравственный облик каждого из членов этого общества, потому что всякая новая информация, поступающая по каналам СМИ, соответствующим образом стереотипизирована и несет в себе многократно повторяемые политические ориентации и ценностные установки, которые закрепляются в сознании людей. Современная молодежь, которой предстоит жить в эпоху новых технологий, – это не только потребители, делающие выбор среди предметов потребления, но и участники политического, социального и культурного сообщества. Станет ли молодой человек активным субъектом культуры, зависит от многих дополнительных условий: его подготовленности к взаимодействию со средствами массовой информации; включенности средств массовой информации в его реальную жизнедеятельность.

Для современного человека СМИ являются одним из основных и наиболее референтных источников информации. Информированность общества – один из важнейших факторов его прогрессивного развития и его цивилизованности. Средства массовой информации выступают одновременно сферой отдыха и развлечения, труда и бизнеса, средством ориентации в окружающем.

Достаточно очевидно, что язык выполняет свои функции тем лучше, чем совершеннее его реализация в средствах массовой информации. Влия-

ние СМИ на речевые вкусы и предпочтения миллионов людей значительнее, чем у семьи, школы и других общественных институтов. Это влияние будет плодотворным при сильной языковой политике.

Антропоцентрическая парадигма исследования языка обуславливает его изучение в связи с мышлением человека, его сознанием, когнитивной сферой, культурой, поведением, коммуникацией, то есть в связи с дискурсивным пространством человека. Дискурс охватывает коллективную практическую деятельность людей, процессы межличностного общения, детерминируется экстралингвистическими факторами и идеей социальной ориентированности.

В аспекте вербализации текст как и дискурс может быть описан посредством категорий коммуникативной трансформируемости, а с учетом условий протекания ситуации речевого взаимодействия – на основе категорий ситуативности, каузальности и др. В целом, трактуя коммуникацию как смысловое взаимодействие в конкретных социально-культурных условиях, следует учитывать, что любой дискурс всегда порождает текст – конкретный материальный объект, отображающий специфику взаимодействия людей при создании информационной среды любой степени сложности, и это существенно меняет традиционное отношение к тексту как единице языка.

В самом общем понимании дискурс – это реализация текста в коммуникативно-прагматических условиях речевой ситуации. Всякий дискурс дискретен, так как состоит из высказываний, клауз, проявляющих себя в виде квантов информации в ходе речевой деятельности. Эта информационная «цепочка» для лингвиста и представляет собой текст как фиксированный в письменной форме языковой материал, используя который возможно установить те или иные закономерности в разворачивании дискурсивного процесса, в устройстве языковой системы, а также выявить разнообразные свойства языковых единиц.

В зависимости от теоретической установки текст может рассматриваться как последовательность единиц любого уровня – слов и словосочетаний, фонем и морфем, что позволяет использовать этот термин для обозначения любого лингвистического материала в его письменной форме. Но текст – это и зафиксированный результат дискурсивного процесса, а значит, все синтактико-семантические параметры, характерные для уровней слова и предложения, обусловлены структурой целого дискурса как относительно самостоятельной языковой единицы высшего порядка.

На современном этапе лингвистических исследований подчеркивается ведущая роль человеческого фактора в развитии и изменении языка. Ныне язык рассматривается в своей погруженности в жизнь, в отображении действительности. Все больше укрепляется мысль о том, что понять природу языка можно лишь исходя из человека и его мира в целом. Все это свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в

современной лингвистике – о переходе от лингвистики имманентной к лингвистике антропологической. Человек сам выбирает те или иные языковые средства, учитывая при этом специфику коммуникативно-прагматической ситуации. Формулируя какое-либо высказывание, он отбирает те языковые средства, которые передают его отношение к сообщаемому. Отношение говорящего к высказываемому всегда активно, и его активность выражается в том, что он отбирает из арсенала языковых средств те, которые в большей степени соответствуют его коммуникативному намерению. В газетном дискурсе, например, часто ими бывают фразеологические единицы, являющиеся самыми экономными и емкими реализаторами авторской модальности, так как в основе значения лежит представление, в котором содержится обобщенный образ предмета (денотат) и отношение к предмету, то есть оценка предмета (субъективно-модальное значение).

Публицистика создает произведения, рассказывающие ради прямого воздействия на действительность. Это означает, что их нельзя свести к чистой игре кодов, к чисто символической деятельности как таковой. Между тем и отвергнуть цитатность тоже нельзя, поскольку текст СМИ в гораздо большей степени, чем художественный, сводится к повторению того, что уже не раз было сказано, недаром основой его является стандарт, и не только языковой.

Поэтому именно с природой текстов СМИ связывается такое проявление диалогичности, как интертекст. Помимо адресованности, газетный текст характеризуется ответственностью. Ответность газетных текстов вызвана внешними и внутренними экстралингвистическими причинами. С одной стороны, встроенностью этих текстов в публицистический дискурс, промежуточным положением всякого текста (всякий текст – реакция на прежде высказанное и стимул для последующего ответа), с другой стороны, нацеленностью всякого текста на предвосхищение возможных реакций адресата. Таким образом, элементы чужого текста в газетном произведении свидетельствуют об откликах автора на актуальные проблемы, обсуждаемые в обществе.

Одной из функций СМИ признается введение адресата в культуру социума. Интертекст может рассматриваться как одно из средств такого введения.

Каждая сфера общения имеет такие тексты, которые обеспечивают успешное общение, это касается и делового, и научного, и религиозного, и бытового общения. Такое же пространство имеется и в СМИ. Здесь может быть обращение и к древним текстам, но естественную среду создает то, что актуально. Это слой культуры, который сформирован потребностями злобы дня.

Если обратиться к интервью, журналист и его собеседник строят свой диалог внутри глобального диалога и не могут не вовлекать конкрет-

но-авторские и анонимные голоса этого диалога в свой разговор. Естественная форма диалога – устная, это касается и журналистского интервью. Даже переведенный в письменную форму, он сохраняет особенности устного общения между журналистом и его собеседником, несет на себе отпечаток спонтанности.

Как правило, интертекстуальные включения осознанно используются участниками разговора для достижения определенных эффектов внутри диалога, а вне текста эти элементы, уже помимо воли говорящих, начинают выполнять определенную роль в создании информационной картины дня, что осуществляется всем газетным номером.

Многие лингвисты считают гипертекстуальность неотъемлемым признаком любого текста, так как имплицитно или явно внутри текста существуют ссылки, смысловые корреляции и внутритекстовые, а зачастую и межтекстовые связи. Гипертекстуальность является ведущей характеристикой любых интернет-СМИ, с помощью которой можно расширить не только объемы информации, но и ее содержание. Это возможность расширения контекста каждого конкретного содержательного элемента, это то, что позволяет читателю лучше понять смысл происходящего, помогает ориентироваться в потоке информации. При этом гипертекст может неограниченно расширить тематическое поле с помощью ссылок на публикации по предлагаемой или смежной с ней тематике.

Гипертекстуальность также можно понимать как многозначность, полидискурсивность, многоголосие виртуального общения. Именно Интернет способен наиболее широко обеспечить межкультурное взаимодействие и сотрудничество, так как он выступает как новое коммуникационное пространство, устроенное по сетевому принципу, где встречаются многие культурные практики.

Гипертекстуальность, являясь одним из основных свойств интернет-изданий, отличающих их от других СМИ, оказывает влияние не только на содержание информационных ресурсов, но и на процесс подготовки, обработки, хранение и доставку информации. Специфика сети требует особого профессионального подхода к организации информационного содержания, логика, последовательность и технология которой значительно отличаются от создания печатной, радио и теле-продукции. И это само собой подразумевает определенную специализацию, учитывающую помимо вышеприведенных возможностей также структурные и организационные особенности.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Дискурс, текст, когниция: коллективная монография [Текст] / Отв. ред. М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. – 496 с.

2. Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах [Текст]: материалы VI Междунар. науч. конф. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2012. – 425 с.

3. Филологические науки в России и за рубежом [Текст]: материалы междунар. заоч. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – 212 с.

**О. О. Салова**

Челябинский государственный педагогический университет

### **АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Изменения, происходящие в современном мире под влиянием процесса глобализации, приводят к расширению связей между разными государствами и их народами, что ведёт в свою очередь к увеличению контактов между ними. В контексте современной культуры человеку, идущему в ногу со временем не достаточно просто владеть иностранным языком. На первый план выходит осознание иноязычной культуры и её ценностей. Под влиянием подобных тенденции сегодняшнего дня современная система образования в России начинает брать за свою основу такой компонент как приобщение ребёнка к ценностным ориентациям. Разумеется, образовательный процесс должен быть направлен на обеспечение становления личности с высоким ценностным потенциалом, что необходимо ей для взаимодействия в глобальном мире.

В связи с утверждением в обществе новых ценностных ориентаций процесс ценностного самоопределения личности становится необходимым компонентом социализации современной личности, а учитывая вышеупомянутые тенденции глобализации, стоит отметить, что данный процесс должен определяться стремлением к эффективной межкультурной коммуникации.

Проблема заключается в том, что расширение международных контактов связано с одной стороны, со стремлением к взаимодействию с другими национальностями, направленностью на принятие их культуры. С другой же стороны, отмечается существенный рост неприятия ценностей иных культур. Согласно многим исследователям, происходит утверждение «своего» как приоритетного, самого лучшего и достойного подражания, также имеет место и переоценка ценностей своей культуры, вплоть до ее отрицания и признания «чужих» социокультурных установок в качестве образцов [Могилевич 2010: 3].

Это ещё раз подчёркивает значимость построения современной системы образования на ценностной основе. Именно в школьном возрасте формируется ядро личности, и какому же институту социализации как не школе предстоит заложить фундамент для построения аксиосферы личности. В системе ценностных ориентации современного школьника важным компонентом должны считаться межкультурные ценностные ориентации, которые становятся базой, направляющей сознание личности на построение положительного отношения к иным культурам, их уважения, их принятия как части мирового культурного наследия. Таким образом, исследованию обозначенной проблемы межкультурных ценностных ориентаций в последнее время уделяется большое внимание. К настоящему моменту ещё не сложилось в педагогике чёткого определения межкультурных ценностных ориентаций как основы формирования личности в общем и определения межкультурных ценностных ориентаций в частности как существенного компонента данной системы.

Как отмечается, базовое понятие «межкультурные ценностные ориентации» является сложным по структуре, включая компоненты: ценность, ценностная ориентация и культура. Учитывая то, что большинство исследователей сходятся во мнении о том, что ценность – это значимость, а основное содержание понятия «ценностные ориентации» – нравственное убеждение и принципы поведения человека, можно прийти к выводу о том, что межкультурные ценностные ориентации – направленности личности в сфере её положительного отношения и принятия иных культур. Ещё следует отметить, что ценностные ориентации являются устойчивым элементом психики человека, определяющим его поведение. Так можно определить межкультурные ценностные ориентации как способствующее эффективной межкультурной коммуникации устойчивое отношение личности к интернациональным в целом и национальным в частности взглядам, идеалам, традициям, обычаям, нормам, определённым культурообразующей направленностью, способностью принимать их как таковые и строить своё поведение в соответствии с этим.

Отношения между представителями различных культур являются сегодня одной из сложнейших проблем. Их необходимо рассматривать в постоянной динамике, что связано, с этапами развития общества, обуславливающими формы, характер и интенсивность межкультурного взаимодействия, а также и с тем, что именно в ходе общения каждый индивид проявляет то, что свойственно как всему обществу, так и каждой конкретной нации, к которой он принадлежит. Поэтому знание базовых черт культур позволит достичь взаимопонимания в контактах представителей разных национальностей.

Согласно Ю. В. Мещерской, процесс формирования межкультурных ценностных ориентаций школьников должен включать такие этапы, как: утверждение родной культуры, культурное самоопределение и диалог



культур, направленный на формирование способности школьников общаться в поликультурном мире [Мещерская 2012: 11].

Мы считаем, что школьный возраст наиболее благоприятен для формирования межкультурных ценностных ориентаций. Рассмотрение данного понятия и учёт актуальности обозначенной проблемы, дают нам основания заключить, что межкультурные ценностные ориентации включают способность понимать явления, обусловленные иной культурой, необходимость знать системы ценностей данного социума и уметь строить модель своего поведения в соответствии с полученным знанием и пониманием иной культуры. Это значит, что одной из основных задач современного образования становится создание условий для приобретения учащимися опыта межкультурного общения, обучения детей умениям и навыкам общения с представителями иных культур. Поскольку в школьном возрасте происходит формирование межкультурной компетенции ребенка и особая роль в этом отводится иностранному языку, то отсюда следует, что мощный образовательный потенциал языка также способствует становлению и образованию человека, формированию межкультурных ценностных ориентаций.

Как было отмечено нами в самом начале, современному школьнику недостаточно просто знать язык другой страны, важно прийти к пониманию ценностей иной культуры, что позволит ребёнку строить своё поведение при контактах с представителями иноязычной культуры. В связи с этим переоценивается и роль предмета «иностранный язык».

По мнению С. Г. Тер-Минасовой, каждый урок иностранного языка – это «перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру» [Тер-Минасова 2008: 21]. Очевидно, что исследователь считает, что существенные особенности языка и тем более культуры вскрываются при сопоставлении языков и тем более культур. Учитывая, что межкультурная коммуникация это сложный процесс взаимодействия культур, становится ясно то, что овладение определённого языка позволяет более глубоко и всесторонне воспринимать иные культуры.

Е. И. Пассов придает большое значение модели культуры страны изучаемого языка, способной замещать оригинал в целях репрезентации менталитета народа. Знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путем интерпретации фактов культуры, сравнения и постоянной оценки, имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране. Сравнивая людей и страну изучаемого языка в различных исторических условиях, выявляя общее и специфическое в них, мы способствуем проникновению в менталитет народа, пониманию его характера, его ценностей, истоков непохожести, «странности», причин ксенофобии, то есть создаем основу формирования толерантности [Пассов 1998: 67].

На основе вышесказанного обозначим следующее: межкультурная направленность обучения иностранному языку предполагает формирование у школьника качеств, способствующих осознанному, адекватному межкультурному взаимодействию.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно отметить, что возникает необходимость формирования межкультурных ценностных ориентаций уже в школьном возрасте, когда закладывается фундамент личности, происходит накопление собственного социального опыта, усваиваются нормы и правила поведения. Данный процесс должен быть построен на аксиологической основе и направлен на освоение стратегий межкультурного взаимодействия. Как обозначено, изучению межкультурных ценностных ориентаций и процессу их формирования уделяется большое значение, а предмет «иностраный язык» рассматривается как обширнейшее средство их формирования. Поэтому и возникла необходимость пересмотра его роли в системе современного российского образования. Хотя не дано ещё чёткого определения изучаемому нами понятию, становится ясно, что межкультурные ценностные ориентации – сложный многослойный механизм, не только включающий знания и понимание иноязычной культуры, но и направляющий личность на осуществления действий, способствующих эффективной межкультурной коммуникации.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гидденс, Э. Социология [Текст] / Э. Гидденс; пер. с англ. В. А. Ядов. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. – 632 с.
2. Железновская, Г. И. Понятийное диалектическое мышление у студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Г. И. Железновская. – Москва, 2011.- 25 с.
3. Крылова, Н. Б. Социокультурный аспект образования [Текст] / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – 1995. – №2.- С. 67-103 С.
4. Мацумото, Д. Психология и культура [Текст] / Д. Мацумото; пер. с англ. О. Голубевой, Н. Миронова. – СПб.: Питер, 2003.- 718 с.
5. Могилевич, Б. Р. Межкультурная коммуникация в системе социологического знания: автореф. дис. ... д-ра социологических наук [Текст] / Б. Р. Могилевич. – Саратов, 2010.- 43 с.
6. Пассов, Е. И. Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1998.- 208 с.
7. Садохин, А. П. Основы межкультурной коммуникации [Текст] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352
8. Сильченкова, Т. Н. Механизмы и средства социализации личности [Электронный ресурс] / Т. Н. Сильченкова // Режим доступа: [http://www.silchenkova.ru/meh\\_social/index.htm](http://www.silchenkova.ru/meh_social/index.htm), свободный

9. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 624 с.

**О. С. Самкова**

МБОУ «СОШ № 4 г. Осы», Пермский край

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В последние годы российская система образования претерпевает постоянные изменения. Согласно современным требованиям модернизация школы предполагает смещение ориентиров с усвоения учащимися определенной суммы знаний на развитие его личности, его познавательных и творческих способностей. Современная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся. Основная задача школы в этом процессе – вести выпускников к умению применять полученные за время обучения знания и умения в реальных жизненных ситуациях.

Модернизация процесса обучения неуклонно приводит каждого педагога к пониманию того, что необходимо использовать современные педагогические технологии, которые бы смогли не только заинтересовать учащихся, но и мотивировали учеников самостоятельно добывать новые знания, оценивать свой труд и координировать дальнейшую работу по освоению предмета.

Сделать обучение максимально практико-ориентированным позволяет использование на уроке **активных методов обучения**, под которыми мы понимаем систему методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. **Активные методы обучения** строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге и полилоге, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии. Технология активных методов обучения является простым и в то же время эффективным педагогическим инструментом, позволяющим на каждом уроке системно осуществлять обучение, воспитание, развитие и социализацию обучающихся, реализуя, таким образом, новые государственные образовательные стандарты [Образовательные технологии новых стандартов. Технология АМО].

Активные методы обучения можно применять для решения разных задач урока. Их использование позволяет четко структурировать процесс обучения и систематизировать изучаемый материал. В практической деятельности активные методы можно применять для совершенствования лексических и грамматических навыков, для развития иноязычных речевых умений, а также для постановки целей, рефлексирования деятельности и организации релаксации.

Российскими учителями и модераторами разработано и обобщено уже немало активных методов обучения. В своей деятельности при разработке уроков с использованием активных методов обучения я опиралась на электронное пособие «Образовательные технологии новых стандартов. Технология АМО», разработанное специалистами образовательного портала «Мой университет», которое дает четкое представление о том, как грамотно разработать и провести образовательное мероприятие по данной технологии. Пособие содержит подробное объяснение образовательных эффектов данной технологии, практические рекомендации по разработке и проведению урока, построенного по всем правилам технологии АМО [Образовательные технологии новых стандартов. Технология АМО].

Некоторые из методов, используемые в своей практике, я позаимствовала из этого электронного пособия «Копилочка активных методов обучения», и затем адаптировала их для конкретных уроков, а некоторые разработала сама. Методы, используемые мной чаще других, представлены ниже.

Метод **«Автобусная остановка»** (представлен Юлией Севереной).

Цель: научиться обсуждать заданную тему в малых группах.

Группы: 3 – 4 (по 3 – 4 человека в каждой)

Численность: весь класс

Время: 20-25 мин.

Материал: листы большого формата, фломастеры.

Проведение:

Группы распределяются по автобусным остановкам. На каждой остановке (на стене или на столе) расположен лист большого формата с записанным на нем вопросом по теме. Задача группы – обсудить в течение 5 минут поставленные вопросы и записать ключевые моменты. Затем по команде учителя группы переходят по часовой стрелке к следующей автобусной остановке, знакомятся с имеющимися записями и, при необходимости, дополняют их. Исправлять существующие записи, сделанные предыдущей группой нельзя. Затем следующий переход к новой автобусной остановке. Когда группа возвращается к своей первой остановке, она знакомится со всеми записями и презентует результаты работы по своему вопросу. В завершении при необходимости вносятся коррективы и подводятся итоги работы.

Этот метод также можно использовать для работы с текстом.

Метод «**Зубы и крылья**» (представлен Валерией Ведерниковой).

Цель: выяснить ожидания и опасения учащихся

Численность: все участники.

Время: 3 мин.

Необходимые материалы: ватман (нарисованы земля и небо), листочки на клейкой основе в форме птичек и крокодилов.

Представить: ожидание – птички, опасение – крокодилы. Самостоятельно написать на листочках в виде птиц ожидания, относящиеся к уроку, а в виде крокодилов – опасения, озвучить и приклеить на ватман. В конце урока вновь обратиться к ожиданиям и опасениям при подведении итогов.

Метод «**Карусель**»

Цель: вовлечь всех участников в активное говорение.

Группы: 2 группы (одинаковые по количеству участников).

Численность: весь класс.

Время: 15 – 20 мин.

Проведение: учащиеся делятся на две группы: первой группе предлагается обсудить, какие вопросы можно задать по изучаемой теме и распределить вопросы между собой; второй группе предлагается обсудить, что и как можно рассказать (ответить на возможные вопросы). Затем учащиеся выстраиваются в два круга, один внутри другого, лицом друг к другу: учащиеся, задающие вопросы, внутри. По сигналу учителя учащиеся из первого круга начинают задавать вопросы своему партнеру из второго круга. После очередного сигнала учащиеся из второго круга перемещаются по часовой стрелке к следующему партнеру и работа в парах продолжается.

Итак, системное использование активных методов на уроке дает возможность каждому ребенку проявлять инициативу и самостоятельность, показывать свои способности и реализовать образовательные потребности, что в свою очередь способствует личностному росту учащихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Копилочка активных методов обучения. Электронная книга. Международный Институт Развития «ЭкоПро». Образовательный портал "Мой университет" <http://www.moi-universitet.ru/ebooks/kamo/kamo/>

2. «Образовательные технологии новых стандартов. Технология АМО». Электронный курс. Международный Институт Развития «ЭкоПро», Образовательный портал «Мой университет» <http://www.moi-universitet.ru/>

**ТЕОРИЯ ПОЛЯ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ  
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

Термин *поле* был, как известно, впервые введен в семасиологии (Г. Ибсен, Й. Трир, Л. Вейсгербер, В. Порциг). Причины, стимулирующие обращение лингвистов к категории семантического поля, следует связать с основным направлением языкознания XX в. – изучение языка как системы. Рассмотрение системы языка потребовало использования различных подходов. Категория семантического поля, интегрирующая все возможные в языке виды отношений между единицами языка и устанавливающая иерархические отношения последних, сама представляет собой системное образование. Очевидно отмечаемое многими исследователями непосредственное влияние на возникновение и развитие теории поля в лингвистике работ В. фон Гумбольдта, его учения о внутренней форме языка, через призму которой носители языка системно воспринимают мир.

Идея исследования лексики по семантическим (понятийным) полям связывается в лингвистике с именем Й. Трира. Под понятийным семантическим полем Й. Трир понимает в первую очередь структуру определенной сферы или круга понятий. Понятийному полю соответствует в языке лексическое поле, которое вычленяется из словарного состава, будучи соотношенным с каким-либо понятийным полем.

В семантической теории Трира предполагается параллелизм между планом понятийного содержания, который представлен понятийным (семантическим) полем, и планом языкового выражения, представленным словесным полем. Прежде всего, Й. Трира интересовало, что может быть взято за основу при вычленении определенной совокупности слов из общего лексикона. Таким критерием, как ему казалось, может служить наличие общих значений у данной группы слов. Однако термин «семантическое поле» для Трира являлся метафорой, но такой метафорой, за которой стоит определенный способ его анализа. [Щур, 1974: С.48]

Понятие семантического поля получило большое распространение, число конкретных исследований постоянно растет, в теорию поля вносятся добавления и уточнения. Теория поля все больше связывается с определенной классификационной системой словарного состава, который расчленяется на упорядоченные по отношению друг к другу большие и малые группы.

В любом поле выделяют ядро поля и периферию. В ядро поля входят слова, в денотате которого данное понятие является постоянной семной доминантой (т.е. слова, отражающие основное значение, очень часто это

наиболее употребительные слова). Семантическое ядро – определенное понятие, выраженное словом, называемым "архилексемой поля", вокруг которого группируется лексика, формирующая центр и периферию поля. Периферия – слова, связанные с центральным понятием поля через добавочные понятийные и эмоционально-оценочные компоненты. [Васильев: 2007. С.105]

Рассмотрим семантические поля французских юридических терминов на материале текстов законов.

В «Законе о защите интеллектуальной собственности», можно выделить несколько лексико-семантических терминополь.

Это макрополя, относящиеся к защите авторских прав, юридическим отношениям и коммерческим отношениям. В каждом из этих терминополь можно выделить микрополя. Так, в лексико-семантическом поле защита авторских прав выделяются три микрополя – авторство, защита, право.

Лексико-семантическое микрополе «авторство» включает следующие слова и выражения:

Les auteurs – авторы; la propriété intellectuelle – интеллектуальная собственность; le droit d'auteur – авторское право; la durée des droits de propriété littéraire et artistique – длительность литературных и художественных прав собственности, protéger les droits – защищать права, réprimer la contrefaçon – подавлять подделку, la créations des industries saisonnières – создание сезонных товаров, brevets d'invention – патент на изобретение.

Ядром данного лексико-семантического поля являются такие лексемы как: Les auteurs – авторы; la propriété intellectuelle – интеллектуальная собственность; le droit d'auteur – авторское право. Ядро этого лексико-семантического микрополя составляет общеупотребительная лексика и терминологические выражения.

Общеупотребительная лексика преобладает в микрополе «авторство», также встречаются терминологические выражения (3): la propriété intellectuelle – интеллектуальная собственность; marques de fabrique – товарные знаки, le droit d'auteur – авторское право; антропонимичная лексика (1): Les auteurs – авторы.

Лексико-семантическое микрополе «защита» представлено следующими лексемами:

la propriété intellectuelle – интеллектуальная собственность; les saisies-arrêts – аресты имущества; le droit d'auteur – авторское право; les taux de rémunération – ставки вознаграждения; le remboursement – выплата; la défense des droits – защита прав; des rémunérations versées – выплаченные вознаграждения; des dommages et intérêts – компенсация, la protection des topographies de produits – защита продуктов топографии, la protection des appellations d'origine – защита первоначальных апелляций; violation des droits de l'auteur – нарушение авторских прав.

Ядром лексико-семантического микрополя «защита» является общеупотребительная лексика: *la défense des droits* – защита прав; *la protection des topographies de produits* – защита продуктов топографии, *la protection des appellations d'origine* – защита первоначальных апелляций. Периферию данного лексико-семантического поля составляют термины и терминологические выражения.

Терминологические выражения (3): *les saisies-arrêts* – аресты имущества; *le droit d'auteur* – авторское право; *les taux de rémunération* – ставки вознаграждения; термины (2): *les saisies-arrêts* – аресты имущества; *des dommages et intérêts* – компенсация,

Лексико-семантическое поле «право» объединяет такие выражения как:

*la propriété intellectuelle* – интеллектуальная собственность; *dispositions abrogées par l'article* – постановление, отмененное статьей; *le code pénal* – уголовный кодекс; *les saisies-arrêts* – арест имущества; *le droit d'auteur* – авторское право; *dans les conditions ci-après définies* – в далее определенных условиях; *la mise en circulation* – введение в обращение; *la défense des droits* – защита прав; *des sociétés de perception et de répartition* – общество сбора и распределения прав; *des rémunérations versées* – выплаченные вознаграждения; *violation des droits de l'auteur* – нарушение авторских прав; *des dommages et intérêts* – компенса– компенсация.

Ядром данного лексико-семантического поля являются термины и терминологические выражения: *le code pénal* – уголовный кодекс; *des dommages et intérêts* – компенсация, *les saisies-arrêts* – арест имущества. Периферию составляет общеупотребительная лексика.

Терминологические выражения (3): *le code pénal* – уголовный кодекс, *le droit d'auteur* – авторское право, *la défense des droits* – защита прав; термины (1): *des dommages et intérêts* ция; термины, имеющие одно значение в юридическом словаре (1): *des dommages et intérêts*– компенсация.

Таким образом, лексико-семантическое поле во французском языке права имеет сложную структуру и развитую иерархию, может включать в себя термины с различной структурой (как однословные, так и составные), а также терминологические сочетания, один из компонентов которых термином не является.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев, Л. М. Теория семантических полей [Текст] / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. – 2007. – №5.
2. Щур, Г. С. Теория поля в лингвистике. [Текст] / Г. С. Щур. – М.: Наука, 1974.
3. Dictionnaire juridique. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dictionnaire-juridique.com>



**Н. И. Супрун, Т. И. Кулигина**  
Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова (г. Н. Новгород)

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА**

Целью обучения иностранному языку на современном этапе является формирование поликультурной языковой личности, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе.

Формирование поликультурной языковой личности происходит в процессе овладения межкультурной компетенции, включающей в себя помимо когнитивного и стратегического компонентов аффективный компонент, основными составляющими которого являются эмпатия и толерантность. [Annelie Knapp-Potthoff 1997: 199].

Овладение межкультурной компетенцией предполагает усвоение теоретических знаний, формирование определённых психологических качеств и практических навыков для эффективного взаимодействия с представителями других культур.

Несмотря на многочисленные исследования по данной проблеме, актуальными остаются вопросы механизма формирования и методика обучения межкультурной компетенции.

Свою основную задачу большинство преподавателей иностранного языка видят в том, чтобы передать обучаемым как можно больше информации о стране изучаемого языка (сведения из области истории, географии, литературы, искусства, а также в изучении национальных особенностей на лексическом уровне (фондовая безэквивалентная коннотативная лексика). При работе над грамматической стороной речи основное внимание уделяется формообразованию, что приводит к тому, что обучающиеся могут образовывать грамматическую структуру, но не могут грамматически аутентично оформить фразу.

Так, например, система упражнений по теме «Konjunktiv» направлена на формирование умений образовать различные формы конъюнктива, без тренировки этих форм в реальных ситуациях общения. Незнание вежливых форм конъюнктива (так называемый «Der diplomatische Konjunktiv»), служащих в немецком языке для выражения вежливой просьбы, совета, пожелания, предложения приводит к тому, что обучающиеся заменяют их на формы императива, который не везде уместен и не всегда соответствует нормам вежливости в немецкой культуре, которая является важным культурным маркером.

Культурным маркером является употребление личных местоимений du/sie. Обучающиеся не всегда правильно употребляют данные местоиме-

ния при обращении с иностранцами, так как не знакомы с правилами их употребления в культуре немецко-говорящих стран. Можно привести множество подобных примеров из практики преподавания.

Следует помнить, что национальное своеобразие культур находит своё выражение в системе языка на всех его уровнях, а также и в повседневном поведении, вербальной и невербальной коммуникации, привычках, традициях и многом другом, что в совокупности проявляется в межкультурном взаимодействии.

Освоение культуры начинается с осознания ценностей и норм, их проявления в культурно-специфических особенностях поведения, ситуациях, реакциях, речевом стиле. Исходя из трёх составляющих элементов межкультурной компетенции, можно определить следующие пути её формирования в учебном процессе:

1. развитие способностей рефлексировать свою и чужую культуру, видеть и понимать различие/общность в культурах, умение критически осмысливать свою культуру; развитие эмпатии, которая обеспечивает сознательное усвоение знаний о чужой культуре, оценку собственных эмоциональных реакций и состояний;

2. обучение стратегиям для самостоятельного приобретения процедуральных знаний о новой культуре;

3. формирование умения соотнести уже имеющиеся знания, личный опыт и новые знания.

Реализация в учебном процессе этих целей предполагает, по мнению Ch.Edelhoff, наличия у преподавателей определённых профессиональных умений и навыков, представляющих собой трёхуровневую систему, в которой выделяются: 1) уровень отношений; 2) уровень знаний; 3) уровень действий.

#### *Уровень отношений*

Учитель, который обучает межкультурной коммуникации, должен сам постоянно обучаться ей; он должен быть восприимчивым к тому, как его видят другие, развивать интерес к себе и другим. быть посредником между своей и чужой культурой.

#### *Уровень знаний*

Учитель должен знать социокультурную специфику страны, представителями которой являются его ученики, постоянно расширять свои знания в этой области. Учитель должен так же знать, какие языковые средства необходимо использовать в конкретной ситуации для успешной коммуникации представителей разных культур, как при этом избежать «сбоя» в коммуникации.

#### *Уровень действий*

Учитель должен владеть достаточно высоким уровнем коммуникативных умений и навыков на иностранном языке, постоянно совершенствовать их. При этом имеется в виду не владение языковой системой язы-

ка, а умение находит общий язык в коммуникативных ситуациях межкультурного общения. Важным для учителя является владение им текстовой компетенции [Edelhoff 1987: 110-148].

Формирование перечисленных умений и навыков предъявляет определенные требования к подготовке будущих специалистов по иноязычному общению, в том числе и к отбору учебных материалов, используемых в учебном процессе. Используемые материалы должны быть интересными для студентов, отвечать их возрастным способностям, уровню их языковой подготовки, стимулировать студентов к сопоставлению своей и чужой культуры, способствовать формированию у них эмпатических способностей, а также обладать высокой степенью информационной ценности и отличаться актуальностью с точки зрения современного языкового сознания носителей языка.

На 2 курсе факультета немецкого языка (специальность «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») студентам предлагается для обсуждения такие темы, как «Культура (национальная, региональная, европейская, мировая)», «Межкультурная коммуникация», «Культурный шок», «Стереотипы, предрассудки», а также конкретные примеры поведения, отношений, представлений, воззрений отдельного лица или группы лиц, как носителей конкретной культуры.. Все другие темы, которые обсуждаются со студентами, дополняются культурным компонентом: например, при прохождении темы «Reise» обсуждаются такие проблемы, как «Экотуризм», «Образовательный туризм», «Поведение туристов в различных странах с учетом культурных особенностей этих стран».

При отборе материала мы не стремимся к тому, чтобы дать студентам как можно полную картину о культуре немецкоговорящих стран (да это и невозможно!). Более важным является для нас формирование у студентов умения воспринимать культурные различия и изменение своего отношения к ним (от игнорирования до принятия их как неизбежных – все культуры достойны уважения), умения «распредмечивать» имплицитно содержащуюся в тексте культурную информацию, которая хорошо известна носителям языка и которая незнакома представителям другой культуры, умения формулировать поисковые вопросы. Формирование межкультурной компетенции предполагает также работу над этническими и культурными стереотипами. И если культурные стереотипы, фиксируя в сознании обучаемых определённые модели речевого и неречевого опыта, помогают им ориентироваться в различных ситуациях, то этнические стереотипы могут стать серьёзной помехой при межкультурных контактах. На занятиях по практике языка мы обучаем студентов умению эффективно обходиться с этнокультурными стереотипами, т.е. осознавать и использовать их, а также уметь от них отказываться при их несоответствии реальной действительности [Suprun 2010: 151-163].

Важную роль в формировании межкультурной компетенции играют тексты художественной литературы. Трудности, с которыми студенты сталкиваются при интерпретации художественного текста, являющиеся «осознанной или неосознанной попыткой преодолеть дистанцию между культурой реципиента и той культурой, в которой существует текст» [Kramsch 1991: 25], зависят от целого ряда факторов: уровня культурной грамотности реципиента, отсутствия соответствующих концептов в родной культуре, отличия их содержания от инокультурных концептов, от того, какое количество культур «сталкивается» в повествовании (clash of cultures).

Большую трудность для понимания художественного текста представляют «Reach Points» (M. Agar) или «Hotspot» (H.J. Heringer) [Heringer 2010: 162; 174], к которым относятся безэквивалентная лексика, слова с культурным компонентом, а также формы приветствия в различных языках, подарки, выражения согласия или несогласия, критики, формы обращения и т.д.

Значительные трудности для понимания представляют собой художественные тексты, в которых сталкиваются две культуры: культурная среда, в которой происходит действие, является чужой как для рассказчика, так и для читателя, которые принадлежат разным культурам (например: «Salut, Luli!» von Susanne Fülcher, «Spatzenmilch und Teufelsdreck» von Ghazi Abdel-Ondir и др.)

Для преодоления дистанции между культурой читателя (в данном случае студентов) и культурой, в которой существует текст, студентам предлагаются упражнения, целью которых является развитие у них когнитивных компаративных стратегий. Используя данные стратегии, студенты учатся моделировать культурный фон ситуации, описанный в тексте, и коммуникативный стиль поведения в родной и иноязычной культурах, открывая для себя тем самым новые правила и ценности.

Приведём в качестве примера лишь некоторые из них:

1. Сформируйте на основе описанного эпизода/ситуации характерные для немецкой культуры культурные стандарты.
2. Какое культурное правило нарушил герой X? Как бы он должен себя вести соответственно нормам данной культуры, чтобы достигнуть своей цели?
3. Представьте себе: описанное действие происходит в России. Опишите эту ситуацию, исходя из Российской действительности и др.

Важную роль играют упражнения на презентацию и семантизацию так называемых ключевых концептов иноязычной культуры, упражнения на семантизацию лексических единиц с культурным компонентом (например, такие слова из книги Isolde Heyne «Yildiz heißt Stern», как Teppich, Freitagsgebet, Raki, Familienehre, Beerdigung и др.)

Покажем это на примере работы с текстом «Eine Uhr als Geschenk» [Suprun 2008: 244-245].

### **Eine Uhr als Geschenk**

Ein deutscher Unternehmer kommt nach China zu seinem Geschäftspartner, der als Zulieferer tätig werden soll, und bringt ein Geschenk mit. Da es in der Vergangenheit bereits einige Male zu zeitlichen Missverständnissen/Unpünktlichkeiten gekommen war, schenkt der deutsche Unternehmer dem chinesischen Partner eine Uhr mit einer doppelten Zeitangabe: Sie zeigt gleichzeitig die deutsche und die chinesische Uhrzeit an. Er überreicht das Geschenk vor den Verhandlungen mit den Worten: „Damit Zusammenarbeit künftig besser klappt.“ Der chinesische Partner nimmt das verpackte Geschenk dankend an und stellt es sich auf den Boden. Der Deutsche ist verwundert und fragt: „Wollen Sie es nicht öffnen?“ „Nein, ich mache es später auf.“ „Ach bitte, packen Sie es doch jetzt aus.“ „Nein, nein, das hat schon seine Richtigkeit so.“ „Hm...Also bitte, Sie müssen das jetzt unbedingt auspacken...“ usw. – bis der Chinese das Geschenk tatsächlich auspackt. Er packt es aus: Schock beim Chinesen, gezwungenes Lächeln. Steht auf, bedankt sich und sagt, er könne das nicht annehmen, er müsse ihm das abkaufen, und drückt dem Deutschen 1 Yuan (1 Cent) in die Hand. Der Deutsche – „Nein, nein, das ist ein Geschenk!“ – versucht, den Yuan wieder zurückzugeben. Der Chinese drückt ihn dem Deutschen wieder in die Hand und verabschiedet sich, verlässt fluchtartig den Raum. Es kam zu keinen Verhandlungen und zu keinem Geschäftsabschluss. Was ist passiert?

(Verena Steger)

В данном тексте конфликт культур обусловлен незнанием культурных стандартов, традиций, которые лежат в основе поведения представителей немецкой и китайской культуры и которые регулируют выбор языковых средств, речевой стиль, эмоции и чувства действующих лиц.

В китайской культуре не принято дарить часы; китайцы стараются в соответствии с нормами своей культуры «сохранить лицо» в любой конфликтной ситуации: характерный для представителей немецкой культуры прямой стиль общения, традиция распаковывать полученный подарок после его вручения; различное отношение к понятию «время».

Понимание текста предполагает наличие у обучающихся информации о культурных стандартах, характерных для немецкой и китайской культуры. В случае отсутствия необходимой информации студент обращается к справочной литературе.

Прежде чем работать со справочной литературой студенты формулируют поисковые вопросы (z. B. Warum will der Chinese das verpackte Geschenk nicht öffnen? Warum ist der Deutsche verwundert? Warum ist der Chinese geschockt, nachdem er das Geschenk ausgepackt hatte? Warum drückt er dem Deutschen 1 Yuan in die Hand? Warum verlässt der Chinese fluchtartig

den Raum? Warum kam es zu keinen Verhandlungen? Wie sind die Pünktlichkeitsnormen der deutschen und der russischen Kultur?)

Осмысление других культур (в данном случае немецкой и китайской) происходит через сопоставление с собственной культурой, развивает умение видеть сходства и различия между общающимися культурами, практически осмыслить их, что способствует более глубокому осознанию своей культуры.

Для развития у студентов рефлексии и саморефлексии используются такие инструменты, как «читательский протокол», дневник, рабочий журнал, портфолио. Перечисленные инструменты дополняют друг друга, а дневник и рабочий журнал являются необходимым условием для подготовки портфолио [Bräuer 2003].

В заключение следует заметить, что работа по формированию межкультурной компетенции не должна носить спонтанный характер, а проводиться систематически и целенаправленно.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Annelie Knapp–Potthoff. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Reihe Interkulturelle Kommunikation – Band 3 – München, 1997. – S. 181-203.

2. Edelhoff, Ch. Lehrbildung und interkulturelles Lehren und Lernen. In: Baumgratz, G. / Stephan, R. (Hrsg.) Fremdsprachen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa. München Judicium – 1987.- S. 110-148.

3. N. Suprun/ T. Kuligina Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht. Das Wort. Germanisches Jahrbuch Russland. – 2010. – S. 151-163.

4. Kramsch J. Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. Jahrbuch DaF, Band 17. – 1991.

5. Heringer H.J. Interkulturelle Kommunikation, Grundlage und Konzepte. Tübingen. Francke, 2004. – S. 241.

6. N. Suprun / Wiebke Schmalz. Interkulturelle Kommunikation: Texte, Übungen. – М.: Высшая школа, 2008. 2538.

7. Bräuer G. Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Potfolio. Freiburg um Breisgan, Fillibach – Verlag. 2003. – 200 S.

## **РЕФЛЕКСИВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Современный урок иностранного языка характеризуется большой интенсивностью и требует от учеников концентрации внимания и напряжения сил на протяжении всего урока. Методисты и учителя школ пытаются найти способы совершенствования урока иностранного языка, повышения его эффективности. В соответствии с ФГОС основного общего образования метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать умение оценивать правильность выполнения учебной задачи.

Учителя применяют современные методы обучения, активизируют темп учебных действий, используют новейшие информационные технические средства обучения, развивают рефлексивные навыки учащихся. Но далеко не все учителя применяют рефлексивные виды деятельности на уроке иностранного языка. Некоторые из учителей заменяют рефлексию закреплением или обобщением полученных знаний. Но всем известно, что тот, кто повторяет – не учится. Освоение происходит, когда включается направляемая рефлексия.

Рефлексия – обязательная составляющая современного урока. Это своеобразное подведение итогов учебной деятельности учащихся, это возможность оценить свою работу.

Осуществлять рефлексию можно по-разному: рефлексия на отдельных этапах урока; рефлексия в конце каждого урока, после изучения темы курса. Рефлексия может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой формах.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся.

Классификация видов рефлексии:

*– Рефлексия настроения и эмоционального состояния.*

Это самый простой вид рефлексии. Учитель выдает учащимся карточки с изображением лиц: веселого, нейтрального и грустного. Учащимся предлагается выбрать рисунок, который соответствует их настроению и уровню усвоения материала. В конце урока учитель говорит: «Если вам понравился урок, и вы узнали что-то новое, то покажите веселую картинку, если не понравился, – грустную. Если вы не смогли запомнить новые слова, хотя и работали на уроке – покажите нейтральную картинку».

Учащимся младшей школы можно предложить послушать фрагменты из двух музыкальных произведений. Если учащиеся выбирают фраг-

мент тревожной музыки- они не справились с заданием урока, урок не оставил у них позитивный эмоций. Если учащиеся выбирают спокойную, восторженную музыку- малышам понравился урок.

Если есть время, то можно предложить учащимся выразить свое эмоциональное настроение в виде рисунка, а в конце провести выставку рисунков.

– *Рефлексия содержания учебного материала.*

Второй тип рефлексии используется, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание изученного материала. Эффективен прием незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, др. В конце урока учитель подводит итоги, учащиеся анализируют свою работу. Они высказываются о том, чему научились, какие умения проявили в ходе урока. Целесообразно вначале проводить анализ в парах, затем один из учащихся анализирует результаты урока перед всей группой. Важно помнить, что каждый урок анализ должен делать другой ученик.

В своей практике обучения ИЯ для реализации данного типа рефлексии мы используем следующие приемы:

1. Прием незаконченного предложения.

Например, I think the lesson was good because I... I suppose, I was good at...

I guess, I was bad at...

2. Подведение итогов. Каждый ученик формулирует итоги урока, используя схему, где он соединяет и обобщает свои впечатления, знания, умения.

Например, **Reflection card** (учащиеся заполняют таблицу и сдают свою рефлексивную деятельность учителю для ознакомления)

**Tick your answers:**

Name \_\_\_\_\_

|  | Well | Not so well | Badly |
|--|------|-------------|-------|
| 1. I know the words of the topic “The Wonderful World of Cinema” |      |             |       |
| 2. I can speak about different films                             |      |             |       |
| 3. I can work in a group   |      |             |       |
| 4. I can understand different texts about cinema                 |      |             |       |



Другой пример, **Finish the sentences** (учащимся предлагается высказываться по изученной теме устно)

|       |             |   |
|-------|-------------|---|
| Now I | know how to | - speak about<br>- understand the information<br>- explain the problem  |
|       | can         | - say my opinion on...<br>-give arguments<br>-express my attitude to... |

During today's lesson I have

- got acquainted
- found out
- learnt
- remembered

– *Рефлексия деятельности.*

Этот тип рефлексии дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Рефлексия деятельности приемлема на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока. Ученик должен размышлять, осмысливать то, что он сам понял, усвоил на уроке. Он передает это в сжатой форме, выделяя основное, главное. В практике обучения ИЯ для реализации данного типа рефлексии могут использоваться следующие приемы:

1. Самооценка активности на каждом этапе урока

2. «I have done it!». На одном из этапов урока учитель предлагает учащимся проанализировать свою работу и обменяться с партнером мнением о тех знаниях, навыках и умениях, которые они усвоили или проявили в ходе выполнения определенного упражнения, задания, вида деятельности.

Например, Say what you have just done and how you've done it

I have just: guessed the soundtrack to the film;  
matched the first names with the surnames of famous directors ;  
shared my impressions of the film I have seen;  
made up questions to the sentences;  
practised grammar

3. Ключевые слова». Учитель выбирает из текста 4-5 ключевых слов и выражений, выписывает их на доску. Учащимся предлагается дать общую характеристику этих слов и предположить, как они будут использоваться в тексте (anticipating).

Например, week-ends, an action film, to plan, full of violence and fights.

Работая в группе, учащимся можно предложить составить и записать свою версию рассказа, употребив все предлагаемые слова. Поощряйте

творческие работы. После ознакомления с исходным содержанием текста, учащиеся сопоставляют « свою » версию и версию оригинального текста.

Рефлексия входит в практику обучения иностранным языкам. Она привлекает учителя возможностью творческого подхода к обучению. Учителя и их подопечные с радостью делают то, что у них хорошо получается. Но любая деятельность начинается с преодоления трудностей. У рефлексивных людей путь от первых трудностей до первых успехов короче. Исходя из наблюдений можно сделать вывод, что рефлексия является определенным признаком личности и формируется вместе с ней. Рефлексия позволяет человеку оценить свои действия, мысли, их результаты.

То, что ещё вчера казалось единственно возможным, выглядит сегодня устаревшим. Появляются новые идеи и желание что-то изменить. И любой творчески работающий учитель находится в постоянном поиске, а значит он развивается. Безусловно, рефлексия является обязательным условием саморазвития учителя.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куклина, С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением / С. С. Куклина // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 6.
2. Соколова, Л. А. Рефлексивный компонент деятельности, как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л. А. Соколова // Иностр. языки в школе. – 2010. – № 4.
3. Стандарты второго поколения. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

**О. А. Тищенко**

МБОУ «СОШ № 4 г. Осы», Пермский край

### **ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ СТУПЕНИ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ПРОФИЛЬНОМ УРОВНЕ**

На сегодняшний день в системе образования особо остро стоит вопрос о формах, средствах и способах контроля. Одной из форм контроля, отвечающей современным требованиям является Портфолио.

Портфолио как форму контроля и оценивания рассматривали Гальскова Н. Д., Новикова Т. К., Стрелкова Г.В. и другие авторы. Они определяют **Портфолио** как коллекцию работ учащегося, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия,

приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях учащегося по сравнению с его предыдущими результатами.

Применительно к процессу обучения иностранному языку портфолио принимает форму Языкового портфеля, в который входит пакет рабочих материалов, отражающих тот или иной опыт или результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком.

Особую значимость внедрение данной формы контроля имеет в профильных группах, так как учащиеся получают возможность управлять процессом овладения иностранным языком, определяя для себя точки роста.

На основе Европейского Языкового Портфеля был составлен Языковой Портфель для учащихся профильной группы 10 класса МОУ СОШ №4. Его структура включала в себя четыре раздела: «Языковой паспорт», «Таблица достижений», «Языковой дневник», «Досье».

«**Языковой паспорт**»/*Language passport*/ содержал следующую информацию:

- Личные данные обучающегося
- Данные об изучаемых языках
- Факты и опыт межкультурного общения (общение с носителями языка, поездки за границу, использование иностранного языка)
- Участие в конкурсах, олимпиадах, сданные экзамены по языку, получение языковых сертификатов
- Оценка уровня овладения ИЯ в настоящее время (здесь учащийся пишет о том, что он умеет по изучаемому языку. Например: какими темами он свободно оперирует, какие навыки и умения у него есть).

«**Таблица достижений**»/*The table of achievements*/ отражала языковой материал, который усвоили учащиеся, уровень сформированности навыков и умений по теме. Кроме того, данный раздел позволяет ученику увидеть свой успех, оценить, то, что у него получилось или нет, то, с чем он справился и то, над чем необходимо поработать.

«**Языковой дневник**»/*Language diary*/ содержал в себе лист самооценки: то есть обучающийся фиксировал то, что он планирует сделать в течение данного урока, оценивая свой прогресс. Кроме того, ученикам предлагалось разработать «саморекомендации», то есть определить пути коррекции, того, что у них не получается.

Раздел «**Досье**»/*Dossier*/ включал в себя письменные работы, грамматические таблицы, схемы, отражающие работу обучающихся по данной теме и мини словарь.

Все записи в Портфеле велись учащимися на английском языке. После разработки Языкового Портфеля было проведено ознакомление обучающихся с его разделами и правилами его заполнения. Первым шагом было заполнение «Языкового Паспорта». Учащиеся заполнили этот раздел

в первый же день. Для заполнения разделов «Языковой дневник» /*Language diary*/ и «Таблица достижений» /*The table of achievements*/ в начале и конце каждого урока отводились по 5 минут.

В начале урока учащиеся заполняли I plan to learn в разделе «Языковой дневник». Здесь они писали то, чему они планируют научиться на данном уроке, тем самым формируя более сознательный подход к своему обучению.

Разделы «Таблица достижений» и «Мой прогресс» заполнялись в конце урока, что позволяло ученикам увидеть, насколько они продвинулись в изучении темы. Обучающие оценивали свой прогресс; а также могли наметить, при необходимости пути коррекции полученных результатов. Раздел «Досье» ребята заполняли дома, отбирая в него наиболее важные, по их мнению, работы.

Таким образом, заполняемый учащимися Языковой портфель позволял и учителю и ученику отследить степень освоенности материала, увидеть насколько сформированы навыки и умения в рамках определенного раздела. Проведенное по завершении работы с Языковым портфелем анкетирование показало, что учащиеся получили представление об использовании данной формы контроля в процессе обучения иностранному языку и считают ее применение целесообразным.

По результатам опроса, 100% учеников группы отметили, что им понравилось работать с Языковым Портфелем. При этом возникали определенные трудности. Самым сложным было поставить цель и оценить степень её достижения. Эту проблему отметили 43% опрошенных. Для 29% было сложно заполнять на иностранном языке. Также были отмечены и положительные стороны: учит ставить цели – 47%, виден прогресс – 20%, проще отслеживать свои результаты – 20%, дисциплинирует – 13%. С точки зрения применения, Языковой Портфель, по мнению учащихся – это средство для работы над собственным уровнем владения языком (45%) и средство оценки и самооценки знаний на уроках (55%). На вопрос «Хотели ли бы вы продолжить работу с Языковым Портфелем» большинство учащихся группы – 57% ответили положительно, и 43% затруднились с ответом. Ответивших отрицательно не было.

Учащиеся также внесли некоторые предложения по усовершенствованию Портфеля, что также показывает их заинтересованность в данной форме контроля. В частности, учащиеся порекомендовали:

- добавить пункты в раздел Profile
- сделать бланки по заполнению к каждой отдельной теме
- увеличить графы в «Таблице достижений» с учетом рукописного шрифта учащихся.

Кроме того, анализ Языковых портфелей, проведенный с согласия обучающихся, показал, что учащиеся, в основном, освоили данную форму контроля. Разделы Портфолио заполнялись полно, ребята научились ста-

вить цели на урок, а также могли оценить уровень своих достижений. Следовательно, Языковой портфель стал также эффективным средством самоконтроля.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что данная форма контроля является эффективной и более интересной для учащихся, чем остальные.

**Л. В. Фадеева**

Омский государственный педагогический университет

## **ПРОБЛЕМЫ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Прежде чем приступить к рассмотрению глагольного словообразования немецкого языка, необходимо дать дефиниции некоторых ключевых понятий. В теории словообразования выделяют словообразовательную модель, способ словообразования, словообразовательное значение и словообразовательную форму.

В работе М.Д. Степановой и И.И. Чернышевой **словообразовательная модель** дефинируется как «стабильная структура», обладающая обобщённым лексико-категориальным значением и способная наполняться разным лексическим материалом [Stepanova, Černyševa 1975: 92].

Выделяются 13 словообразовательных моделей, согласно основным способам словообразования в немецком языке: модель корневого, безаффиксно-производного, префиксального, суффиксального, префиксально-суффиксального, определительного и неопределяющего сложного слова, композитов с остаточным (уникальным) элементом, аффиксального с остаточным (уникальным) элементом и псевдокорнем [Stepanova, Černyševa 1975: 107-108].

Выражение «**способ словообразования**» в работе М.Д. Степановой употребляется в целях объединения в понятие более высокого уровня наиболее общих структурных свойств различных моделей или типов словообразования, определяемых особенностями непосредственно составляющих (НС) [Степанова 1984:114].

М.Д. Степанова различает следующие способы словообразования [Степанова 1984:114]:

1). Словосложение (словообразовательная конструкция – композит), подразделяемое на определительное и копулятивное.

2). Деривация (словообразовательная конструкция – дериват), подразделяемая на имплицитную и эксплицитную. Имплицитные дериваты – это производные слова без словообразовательной морфемы – словообразовательного суффикса, или по другой терминологии – образованные при

помощи нулевой морфемы, например: Griff ← greifen, Erwerb ← erwerben. Это слова, состоящие из свободной морфемы или свободной конструкции, которые в целом мотивированы своим семантическим и формальным отношением к другим свободным морфемам или к другой конструкции. В этих случаях всегда наблюдается транспозиция в другую часть речи, чаще глагола в существительное. Эксплицитный дериват состоит из одной свободной НС и одной связанной НС. В эксплицитном деривате свободная НС не заканчивает слово: sand-ig, Ge-schreib-sel, ver-arzt-en.

3). Префиксация (словообразовательная конструкция – префиксальные слова). В данном случае словообразовательная конструкция также состоит из одной свободной НС и одной связанной НС. В префиксальном слове свободная НС заканчивает слово: Un-glück, ur-alt, er-klingen. Существуют и другие концепции, согласно которым различие между префиксом и суффиксом не является дифференцирующим критерием способа словообразования. Все словообразовательные конструкции с одной связанной НС (безразлично, с суффиксом или префиксом) в этом случае классифицируются как дериваты [Römer, Matzke 2005].

Обобщённое семантическое отношение между НС, в рамках данной статьи, вслед за М.Д. Степановой и В. Флейшером, определяется **словообразовательным значением** [Степанова, Флейшер 1984:79]. Такое словообразовательное значение, естественно, отсутствует у полностью идиоматизированных словообразовательных конструкций.

Словообразовательное значение является самостоятельным типом значения. Оно обладает рядом признаков, которые отличают его как от грамматического, так и от лексического типов значения.

По типу **словообразовательной формы** принято различать слова простые (непроизводные), сложные и производные [Степанова 1953: 57]. Простые (непроизводные) слова не разложимы на более мелкие единицы – морфемы – и не являются производными от какого-либо другого слова. Они одновременно являются словами корневыми, именно благодаря тому, что они не образованы от других слов. Корневые слова составляют ядро основного словарного фонда и служат центрами словообразовательных гнезд.

Производными словами называются слова, состоящие из корня и словообразующего аффикса, легко отделимого от корня и обычно повторяющегося в различных словах: gut-ig, ruh-ig, Schiff-er, Arbeit-er; er-finden, er-tragen.

К производным словам относятся также слова, образованные от корневых слов путём изменения самого корня: Stand от stehen, legen от liegen.

Слова, образовавшиеся путём перехода из одного лексикограмматического класса в другой, тоже следует считать особым типом производных слов: das Gut, das Leben.

Сложными словами называются слова, словообразующая основа которых состоит из двух или нескольких корней или из корней со словообразовательными аффиксами: *Tischtuch, wahrheitstreu, teilnehmen*.

**Немецкие глаголы**, как и другие, части речи, также делятся на производные (корневые), производные и сложные.

Как считает М.Д. Степанова, **глагольное словосложение** – это «соединение в одну лексическую единицу глагола со знаменательной частью речи, т.е. с существительным, прилагательным, наречием, глагольной именной формой (инфинитивом, причастием)» [Степанова 1953:292]. Такие соединения обладают внешними и внутренними признаками слова, но их словообразующая основа складывается из двух самостоятельных частей. Сложные глаголы представляют собой сдвиги определительного типа: первый компонент конкретизирует, сужает значение второго (т.е. глагола). Большое распространение в современном немецком языке получили сложные глаголы с первым компонентом – прилагательным, наречием и существительным, например: *frei lassen, frei sprechen, gut gehen, voll essen, wach bleiben, übrigbleiben, emporsteigen, bevorstehen, stattfinden, teilnehmen, achthaben*.

Значительно реже встречаются сложные глаголы с первым компонентом – инфинитивом или причастием: *kennen lernen, stehen bleiben, bekannt machen, verloren gehen*. Отдельно следует выделить глаголы с первым компонентом – предложной группой: *zugrunde legen, zustande kommen, insreine bringen*.

С точки зрения взаимоотношения компонентов сложные глаголы соответствуют сочетанию сказуемого:

- с дополнением: *Haus halten*;
- с предикативным атрибутом: *frei sprechen, bekannt machen*;
- с обстоятельством: *emporsteigen, insreine bringen*;
- или же сложному сказуемому: *gelaufen kommen, stehen bleiben*.

Однако с семантической точки зрения сложные глаголы нельзя считать сочетанием сказуемого с дополняющими его членами предложения. Структура сдвига говорит лишь о происхождении данной словообразовательной модели. Сложный глагол, как и всякий другой глагол, представляет собой в целом наименование действия или состояния субъекта.

Проблема сложного глагола в немецком языке остается дискуссионной. Лингвистические дебаты ведутся, прежде всего, вокруг определения понятия «**сложный глагол**» и критериев его отграничения от смежных языковых явлений [Юханов 2001:130].

В первую очередь необходимо отметить тот факт, что германисты всегда значительно расходились в своих взглядах на природу сложного глагола. Многие зарубежные лингвисты понимают глагольное словосложение слишком широко, включая в него префиксальные и префиксоидные образования [Paul 1955: 35; Wilmanns 1930:115; Henzen 1957: 34; Brink-

mann 1971: 385; Kramer 1962; Lerot 1971: 67], т.е. представители традиционной грамматики сложными – Komposita считают все глаголы, имеющие предкорневой элемент. Среди этих глаголов различались сложные глаголы с отделяемым первым компонентом и сложные глаголы с неотделяемым первым компонентом – trennbare und untrennbare Komposita [Paul 1955: 33–43] или прочные и непрочные соединения – feste und unfeste Zusammensetzungen [Henzen 1957: 87–89].

В лингвистике принято считать основным признаком сложного слова его цельнооформленность. Под цельнооформленностью слова следует понимать, прежде всего, синтаксическое, морфологическое и фонетическое единство компонентов. Компоненты сложных слов не могут быть выделены синтаксически как самостоятельные члены предложения. В данной статье придерживается точка зрения В.А. Заречневой, которая считает целесообразным и допустимым расширение понятия цельнооформленности сложного глагола, как синтаксического, морфологического и фонетического единства компонентов независимо от их расположения, обладающих кроме того единой функцией номинации [Заречнева 1981:15]. «Критерий цельнооформленности можно применять, только учитывая специфические особенности соответствующего языка» – справедливо подчёркивает И.И. Ревзин [Ревзин 1955:165], и «дистанцирование» компонентов сложного глагола немецкого языка в предложении не противоречит факту структурно-парадигматического единения обоих компонентов [Адмони 1970:220].

Несмотря на новые правила орфографии и, в связи с этим, раздельное написание компонентов сложных глаголов, автор данной работы придерживается мнения, что орфография не может являться критерием разграничения слова и словосочетания. В основу данного разграничения должны быть положены существенные семантические признаки, а не слитное или раздельное написание компонентов сложного глагола, а именно: образование сложных глаголов немецкого языка по определённым словообразовательным моделям с помощью серийных первых компонентов; продуктивность моделей глагольного словосложения; возникновение большого количества неологизмов и окказионализмов; полисемантность сложных глаголов; синтаксическая несамостоятельность первых компонентов сложных глаголов в предложении; отвлечённость значения первых компонентов сложных глаголов.

Все эти факты свидетельствуют о едином семантическом словообразовании, которым являются сложные глаголы. В пользу единого семантического образования служат и функции первых компонентов сложных глаголов. Многие лингвисты, занимающиеся исследованием глагольного словообразования, отмечают тот факт, что первый компонент, чаще всего префиксоид, присоединяясь к производящей основе, либо уточняет действие, выраженное исходным глаголом, либо полностью изменяет семантику основ [Левитене 1965; Kempke 1965; Кан 1978]. Подобные функции



выполняют наречия и прилагательные, также являющиеся первыми компонентами сложных глаголов. Функцию, при которой первый компонент только уточняет действие, выраженное опорным глаголом, можно назвать уточняющей или модифицирующей. Функцию, при которой первый компонент является выразителем основного действия, основного родового понятия, можно назвать «архисемной», исходя из понимания В.Г. Гаком «архисемы» как общей семы родового значения [Гак 1971: 81].

В сложных глаголах с компонентами *herum-*, *herunter-*, *hin-*, *hinein-*, *heraus-*, *weg-*, *dahin-*, *daher-*, *her-* пространственное наречие соединяется с опорными глаголами для указания направленности движения, выступая в уточняющей функции, например: *daherzuckeln* (приближение к говорящему). Или же в нарушение словообразовательных правил пространственное наречие может соединяться с глаголами, не являющимися глаголами движения, например, с глаголами акустического восприятия, с глаголами, обозначающими состояние движущегося субъекта. В этом случае наречный компонент выступает в архисемной функции, являясь показателем направленности движения, а опорный глагол выражает какой-либо признак, сопутствующий движению, например: *daherreden* (необдуманность действия).

Таким образом, глагольное словообразование немецкого языка вносит немалый вклад в описание семантических особенностей производных и сложных слов и присущих им словообразовательных значений и играет немаловажную роль для построения общих семантических концепций.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони, В. Г. Морфологическая структура слова в индоевропейских языках / В. Г. Адмони. – М., 1970. – С. 182 – 221.
2. Гак, В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания / В. Г. Гак // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С. 78 – 96.
3. Заречнева, В. А. Коллоквиальные сложные глаголы в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук / В. А. Заречнева. – М., 1981. – 217 с.
4. Кан, Е. Коллоквиальные глаголы с префиксоидами в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1978. – 15 с.
5. Левитене, Л. Валентные связи в глагольном словообразовании (на материале предложно-наречных глагольных соединений в совр. нем. яз.): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. Левитене. – М., 1965. – 17 с.
6. Ревзин, И. И. По поводу рецензии К. А. Левковской на книгу М. Д. Степановой / И. И. Ревзин // Вопросы языкознания. – 1955. – № 5. – С. 160 – 165.
7. Степанова, М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. – 373 с.

8. Степанова, М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова. – М.: Высшая школа, 1984. – 263 с.
9. Степанова, М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Флейшер. – М.: Высшая школа, 1984. – 263 с.
10. Юханов, А. С. Сложный глагол и новая орфографическая реформа немецкого языка / А. С. Юханов // Материалы международной конференции, посвященной научному наследию профессора Марии Дмитриевны Степановой и его дальнейшему развитию. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 130–134.
11. Brinkmann H. Die deutsche Sprache: Gestalt und Leistung. – 2. Aufl. – Düsseldorf, 1971. – 939 S.
12. Henzen W. Deutsche Wortbildung. – Tübingen, Niemeyer, 1957. – 306 S.
13. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1974. – 361 S.
14. Kramer G. Zur Abgrenzung von Zusammensetzung und Ableitung. – In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. Halle/Saale, 1962, Bd. 84, H.3, S. 406 – 438.
15. Kempke G. Die Bedeutungsgruppen der verbalen Kompositionspartikeln an- und auf- in synchronischer und diachronischer Sicht // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. – Halle/Saale, 1965. Bd. 87. – S. 392 – 426.
16. Lerot J. Transformationelle Behandlung der Verbzusammensetzungen im Deutschen // Fragen struktureller Syntax und kontrastiver Grammatik. Düsseldorf, 1971. – S. 66-111.
17. Paul H. Deutsche Grammatik, Bd.V., Halle (Saale): Niemeyer, 1955. – 142 S.
18. Römer C., Matzke B. Lexikologie des Deutschen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. – 236 S.
19. Stepanova M.D., Černyševa I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – М., 1975. – 247 S.
20. Wilmanns W. Deutsche Grammatik: 2 Abt., Wortbildung. – Straßburg: Trübner, 1930. – 663 S.

**СИНТАКСИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ФУНКЦИИ  
ПАРАНТЕТИЧЕСКИХ ВНЕСЕНИЙ В РОМАНЕ ДЖ. ОСТИН  
«ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»**

Исследователи творчества ДЖ. Остин всегда отмечают сдержанность и лаконичность ее стиля. Она избегает лишних описаний и сцен, ненужных деталей и характеров, строго подчиняя все элементы повествования основному его развитию. В ее романах читатель не найдет описаний внешности героев, их туалетов, убранства их жилищ; почти отсутствует пейзаж.

Джейн Остин избегает «поэтических» эпитетов. Её язык ясен и точен, чрезвычайно тонко оттенены отдельные значения слов. «Джейн Остин избегает сложных и запутанных конструкций, построение ее фразы лаконично, изящно и недвусмысленно» (Демурова 1976, 18). Тем не менее, синтаксис Джейн Остин отражает специфические черты языка современного автору времени. Наиболее распространенным синтаксическим типом предложения являются сложные и сложноподчиненные предложения или предложения смешанного типа.

Джейн Остин тонко и умело использует различные синтаксические средства для построения последовательного и логического повествования. Например: «*She looked at Jane, and smiled, and shook her head by turns.*» (Полисиндетон, кульминация). «*Bingley she had likewise seen for an instant, and in that short period saw him looking both pleased and embarrassed.*» (Инверсия с целью создания эмфазы). «*Oh! my dear, dear Jane, I'm so happy, I'm sure I shan't get a wink of sleep all night. I knew how it would be. I always said it must be so, at last. I was sure you could not be so beautiful for nothing! I remember, as soon as ever I saw him, when the first came into Hertfordshire last year, I thought how likely it was that you should come together.*» (Повтор)

Выразительность языка романа также достигается за счет использования различных синтаксических средств, среди которых парантетические внесения являются достаточно заметным экспрессивным средством.

Анализ синтаксической организации парантетических внесений в терминах, предложенных О. В. Александровой (Александрова 1984), показывает, что в романе представлены все возможные структурные типы парантезы: однословные внесения, внесения-сочетания, а также внесения-предложения, например: однословные внесения: «*Her curiosity, however, unexpectedly relieved.*», внесения-сочетания: «*He assured her, as to dancing, he was perfectly indifferent to it.*», внесения-предложения: «*I had once some thoughts of fixing in town myself – for I am fond of superior society; but I did not feel quite certain that the air of London would not agree with Lady Lucas.*»

Джейн Остин преимущественно использует парантетические внесения-предложения, которые по своей структуре являются сложными, т.е. сложносочиненными, сложноподчиненными предложениями, а также предложениями смешанного типа. Вследствие этого предложения нередко достигают значительной длины, но при этом возрастает информативная глубина высказывания: «*But the fact is, at being, as I am, to inherit this estate after the death of your honored father (who, however, may live many years longer) I could not satisfy myself resolving to chuse a wife from among his daughters, that the loss to them might be as little as possible, when the melancholy event takes place – which, however, as I have already said, may not be for several years.*»

Основными средствами просодического выделения парантетических внесений в романе являются запятые. Сдвоенные запятые (по определению А. М. Пешковского «слабые скобки»), выделяют клишированные конвенциональные внесения [Долгова 1980, 132]. Сдвоенные тире употребляются значительно реже и оформляют достаточно протяженные высказывания. Скобки – еще менее частотное просодическое средство в прозе Джейн Остин, они оформляют вставные высказывания», например: «*Till the next morning, however, she was not aware of all felicity of her contrivance.*»; «*I do assure you that I am not one of those young ladies (if such young ladies there are) who are so daring as to risk their happiness on the chance of being asked a second time.*»; «*To be sure that did seem as if he admired her – indeed I rather believed he did – I heard something about it – but I hardly know what – something about Mr. Robinson.*»

В последнем примере Джейн Остин употребила несколько парантетических внесений и выделила каждое из них с помощью тире. Это не только привлекает внимание читателя, но и позволяет проследить за развитием мысли говорящего, за логикой его мышления. Каждое последующее парантетическое внесение выражает все меньшую степень уверенности в сказанном, таким образом снижается достоверность информации, высказанной персонажем романа.

Говоря о функциях парантетических внесений в прозе Дж Остин, нужно прежде всего отметить их роль как источника информации культурологического характера. Зачастую именно из данных синтаксических структур современный читатель узнает об обычаях, традициях и нормах поведения и взаимоотношения, которые были приняты в современном Джейн Остин обществе. Так, в следующем примере сведения о том, что английские дворяне того времени обычно имели большие домашние библиотеки, и одним из распространенных времяпровождений того времени было чтение, причем не наедине с книгой, а в обществе других людей, представлены именно с помощью парантезы: «*Elizabeth thanked him from her heart, and then walked towards a table where a few books were lying. He immediately offered to fetch her others – all that his library afforded.*» Парантетическое

внесение следующего примера сообщает о том, что популярным танцем на балах того времени была кадрили, ныне исполняемая только танцевальными ансамблями в силу своей сложности: «... it was but the very Saturday night before I left Hunsford – *between our pools at quadrille*, while Mrs Jenkinson was arranging Miss de Bourgh's footstool, that she said, «Mr Collins, you must marry. » И, наконец, из парантетического внесения следующего примера читатель узнает о такой важной задаче как удачное замужество, стоящей перед небогатой молодой дворянкой. Если она не выходила замуж до кончины ее отца, ее положений становилось критическим и потому ей не следовало отказываться ни от какого предложения: «But I tell you what, Miss Lizzy – if you take it into your head to go on refusing every offer of marriage in this way, you will never get a husband at all – *and I am sure I do not know who is to maintain you when your father is dead.* »

Другая важная функция парантезы в романе состоит в сообщении добавочной информации о героях и описываемых событиях. Поскольку эта информация передается с помощью парантетических внесений, она может производить впечатление второстепенной важности, но внимательное прочтение романа говорит об обратном, например: «The whole party have left Netherfield by this time, and are on their way to town – *and without any intention of coming back again.* » Парантетическое внесение «...and without any intention of coming back again» информирует читателя о том, что мистер Бингли, его родственники и друзья не планировали возвращаться в Незерфилд. Этот пример подтверждает высказанную ранее мысль о том, что информация, заключенная в парантетическом внесении и высказанная как бы мимоходом, может быть очень важна: Джейн Беннет, которая любит Бингли, теряет возможность видеться с ним.

Еще один пример такого рода: «Their brother is a pleasant gentleman-like man – *he is a great friend of Darcy's.*» Из этого парантетического внесения в самом начале романа читатель узнает о том, что мистер Бингли был близким другом мистера Дарси, еще более знатного и богатого дворянина.

Добавочная информация может состоять также в показе психологического или эмоционального состояния героя: радости, расстройства, огорчения, обиды, разочарования, тревоги, удивления, которые выявляются из семантики компонентов парантетического внесения: «We dressed up Chamberlain in woman's clothes on purpose to pass for a lady, – *only think what fun!* »; «Indeed, I could not. I was uncomfortable enough. I was very uncomfortable, *I may say unhappy.* »; «*I pity you*, Miss Eliza, for this discovery of your favorite's guilt; but really, considering his descent, one could not expect much better».

Можно также говорить о парантетических внесениях как средстве оценки персонажей романа. В этом случае парантетические внесения определенным образом характеризуют тот или иной персонаж и помогают читателю сформировать соответствующее отношение к нему: «When Mr

Collins said anything of which his wife might reasonable be ashamed, *which certainly was not unseldom*, she involuntarily turned her eye on Charlotte. » Внесение «*which certainly was not unseldom*» показывает ироническое отношение автора к мистеру Коллинзу, который представлен в романе как весьма глупый самодовольный человек. «Mr Bingley had danced with her twice, and she had been distinguished by his sisters. Jane was as much gratified by this as her mother could be, *though in a quieter way*. » В этом примере внесение «*though in a quieter way*» используется для характеристики двух персонажей. Джейн представлена автором как сдержанная и скромная девушка, которая умеет вести себя в обществе, а миссис Беннет, напротив, как женщина чрезмерно эмоциональная, у которой самые незначительные события вызывают бурю переживаний, и которым она дает выход даже на публике.

Материал романа также позволяет говорить о том, Дж. Остие часто использует парантетические внесения для характеристики умственной деятельности персонажей: глубокого размышления, рассуждения, умозаключения, например: «Mr Bennet made no answer and each of them, *deep in thought*, continued silent till they reached the house. »; «I only fear that the sort of cautiousness of which you, *I imagine*, have been alluding, is merely adopted on his visits to his aunt, of whose good opinion and judgment he stands much in awe.»; «She stood several minutes before the picture, *in earnest contemplation*, and returned to it again before they quitted the gallery.» Роман изобилует парантетическими внесениями такого рода. Это свидетельством о том, что персонажи романа, и особенно главная героиня – Элизабет Беннет – постоянно обдумывают события, происходящие в их жизни, пытаются понять характеры, поступки и мотивы действий окружающих их людей. Таким образом, парантетические внесения данного типа также являются средством косвенной характеристики персонажей романа.

Парантетические внесения могут также передавать разную степень уверенности говорящего в достоверности излагаемого, его/ее желание избежать категоричности речи, что так характерно для британской культуры, или же намерение внушить определенный настрой мысли своему собеседнику: «It is more than I eager for, *I assure you* »; «You cannot refuse to dance, *I am sure*, when so much beauty is before you.»; «But, *perhaps*, Mr Bingley did not take the house so much for the convenience of the neighborhood as for his own, and we must expect him to keep or quit it on the same principle.»

Таким образом, структурно-семантическое разнообразие и многофункциональность парантетических внесений романа «Гордость и предубеждение» позволяет сделать вывод о том, что парантеза является элементом авторского стиля Джейн Остен. Нужно также отметить, что выделение названных выше функциональных типов парантетических внесений романа «Гордость и предубеждение» достаточно условно, так как многие из них одновременно выполняют несколько функций.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса / О. В. Александрова. – М. : Высшая школа, 1984. – 211 с.
2. Демурова, Н. М. Предисловие к роману Дж. Остин «Гордость и предубеждение» / Н. М. Демурова. – М.: Художественная литература, 1976. – 18 с.
3. Долгова, О. В. Синтаксис как наука о построении речи / О. В. Долгова – М.: Высшая школа, 1980. – 191 с.

**Л. М. Хамитова**

Институт экономики, управления и права (г. Казань)

### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СТРУКТУРНО- МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМОВ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ Ш. ГАЛИЕВА И Р. МИННУЛИНА)**

Изучение поэтической ономастики того или иного поэта или писателя, помогает лучше увидеть внутреннее богатство, психологию его творчества. Имена персонажей в художественном тексте приобретают особые смыслообразующие функции, не свойственные номинациям научных текстов. Их анализ, выявление каких-либо закономерностей, осознание смысловой целенаправленности – шаг к постижению эстетической функции художественного произведения.

Шаукат Галиевич Идиатуллин (Шаукат Галиев) и Роберт Мугаллимович Миннуллин занимают в татарской литературе особое место. Их поэзия притягательна тем, что вызывает у читателя то или иное настроение, создает определенное состояние души: наивность, искренность, непосредственность, не через декларативные утверждения, а через образы, метафоры, мелодику строк, ритм стиха. Ш.Галиев и Р.Миннуллин – замечательные детские поэты, достойные продолжатели лучших сторон творчества для детей Габдуллы Тукая и Бари Рахмата. Поэты умеют говорить с юными читателями как равный с равными, без какой-либо нравоучительности. Герои их стихотворений не осознают свои недостатки и не исправляются моментально после первого же слова старших. Авторы доверяют уму и сообразительности маленьких читателей, верят, что они сами смогут сделать выводы из прочитанного. Раскрыть художественное своеобразие ономастической поэтики Ш.Галиева и Р.Миннуллина – это значит более полно выявить специфику художественно-образного мышления писателя, определить их вклад в татарскую литературу.

Без предварительного анализа места категории имен собственных в ономастической системе изучение специфики функционирования топонимов в поэтическом тексте невозможно.

Графического критерия выделения имен собственных нет, нет и фонетического, так как имена собственные не составляют фонетико-фонологическую подсистему, отличную от системы языка. В морфологии значимых характеристик для различения имен собственных и имен нарицательных также нет. Иногда выдвигается категория числа как специфическая морфологическая категория для имен собственных. Обычно имена собственные, в частности топонимы, не имеют множественного числа. Употребленные же квантитативно, они меняют смысл /*Казаннар, Мәскәүләр*/, что всегда связано с нарушением нормы, с метонимическим или метафорическим переносом, когда имя собственное приближается к имени нарицательному и теряет свой специфический характер. Во всяком случае, имя собственное вторгается в морфологическую жизнь имени нарицательного, что характерно для всех языков [Хамитова 2008: 45].

Что касается художественной литературы, то тут локализация часто носит размытый характер, так как поэтическое имя кроме функции сообщения имеет еще и прагматическую функцию воздействия. И если норма у имени нарицательного – явление языковое, то у имени собственного-топонима может быть результатом деятельности отдельных людей и преследования их собственных целей, т.е. может зависеть от индивидуально-авторского стиля, замысла и, следовательно, от прагматики высказывания.

Деление географических объектов на крупные (и, следовательно, широко известные) и мелкие (известные на ограниченном пространстве), как и людей на всемирно известных и знакомых лишь своим односельчанам – реальный внеязыковой факт. Вместе с объектом становится известным и его имя. А это уже факт языковой, влияющий на частотность употребления имени в речи и вследствие этого на восприятие имен широко известных объектов как типичных для данного языка.

Названия мелких географических объектов, известность которых не выходит за пределы узкого круга живущих в одном месте людей, принято называть *микротопонимами*. Микротопонимы можно назвать низшим, простейшим ярусом. Составляющие его названия чаще всего бывают констататорами, регистраторами наличных вещей [Горбаневский 1987: 56]. В исследуемых нами текстах татарских поэтов мы обнаружили достаточно много примеров микротопонимов:

1. *Ш.Галиев «Әткәйгә хат».*

*Кояш төшкән Кайбыч урманнарын*

*Күз йомгач ук төштә күргәндә,*

*Сабый чактан таныш басуларны,*

*Чәчәкләрне сагынып йөргәндә,*

*Чит кырларда, әткәй, егылып калдың.*



## Кайбыч урманнары – ‘леса Кайбицкого района’

2. Р.Миннуллин «Чаллы»

*Чаллыда чаба «КамАЗ»,*

*Чаллыда ага Кама.*

*Чаллы – матур, зур кала,*

*Безнең Казаннан кала!*

*Тырышса, Казанны да*

*Ул узып китә ала.*

**Чаллы – ‘Набережные Челны’, Казан – ‘Казань’.**

**Набережные Челны** – город на древней Чулман – реке – на полноводной и песенной Каме. Большой интерес вызывает история города Набережные Челны, а также происхождение его своеобразного названия. По мнению Сатарова Г.Ф., топоним **«Набережные Челны»** произошел от названия небольшой речки Чаллы, протекающей через город. Закиев М.З. в книге «Проблемы языка и происхождение волжских татар» пишет, что в основе топонима **Чаллы** лежит обычное тюркское *чагыл* в значении «гора, косогор, голая возвышенность». Таким образом, название Чаллы восходит к языку волжских болгар, Ташлы Ташлык – к языку волжских татар. Булгарская форма Чаллы на русской почве фонетически и семантически изменилось в Чалны, Челны (старинное русское челн – «лодка»). Итак, в основе географических названий Чаллы лежит слово «каменистый», которыми предки волжских татар – волжские болгары – называли реки и речки с каменистым дном и берегами. Город Набережные Челны – ‘Чаллы’, ‘Яр Чаллы’ – получили свои названия от этих гидронимов, что подтверждает древнее происхождение названия Чаллы [Сатаров 1992: 93].

Значительно меньше встречаются макротопонимы в текстах исследуемых нами авторов. Макротопоним – собственное имя крупного географического объекта, природно-физического или искусственно выделяемого человеком [Б.С.123]. Рассмотрим примеры их употребления:

1. Ш.Галиев «\*»

*Кайберләре бөтен Европада...*

*Исемнәрен бергә жыйганнар –*

*Авылдашлар мәйдан уртасына*

*Уртак бер таш – һәйкәл куйганнар.*

**Европа – ‘Европа’.**

2. Р.Миннуллин «Герб»

*Россиядә – россиянна,*

*Марста – марсианнар.*

*Гербыбызда ап-ак барс,*

*Без хәзер – барсианнар!*

**Россия – ‘Россия’, Марс – ‘Марс’.**

В основе названия Россия находится этноним. Существуют различные версии его происхождения. Согласно наиболее обоснованной в исто-

рическом и лингвистическом отношении гипотезе, этноним *русь* в I тыс. применялся прибалтийскими финнами для обозначения шведов, селившихся в южное Приладожье. Затем этноним *русь* постепенно распространяется на всех восточных славян и от него образуется *Русь* – название Киевского государства. В XI- XVI веках в русское употребление входит название *Росия*, где превращение *русь* в *рось* было обусловлено фонетическими особенностями греческого языка, а окончание – *ия* было обычным для греческих названий стран. С XVIII века в употребление входит написание *Россия* [Сатаров 1992: 45].

В данном стихотворении Р.Миннуллин обозначает, что в России живут россияне, на Марсе – марсиане, а тот, кто живет в Татарстане, те барсиане, так как на гербе Татарстана изображен снежный барс.

Классификации топонимов являются самыми многочисленными в ономастических исследованиях. Среди всех классификаций, в которых учитываются и лингвистические, и экстралингвистические особенности топонимов, полностью отличается классификация А.В. Суперанской. Топонимы, использованные в художественных произведениях Ш.Галиева и Р.Миннуллина, нами исследуются именно с использованием критериев этой классификации.

На любой географической карте нам встретятся и очень длинные, и очень короткие географические названия. Интересно, что такой чисто структурный фактор, как длина слова, оказывается в тесной связи со временем возникновения названия и с типом именуемых объектов.

Средняя длина топонимов, как правило, несколько превышает среднюю длину антропонимов. Объясняется это тем, что многие топонимы произошли от имен, прозвищ, фамилий людей. Проанализировав художественные тексты двух авторов мы заметили следующие типы слогосложения:

1) односложные топонимы:

1. Р.Миннуллин «Акчарлаклар».

*Сагынам **Сөн** акчарлыгын,*

*Жан моңнан чак арына.*

*Талтына күңел үзенең*

*Акчарлак чакларына.*

**Сөн – ‘Сюнь’.**

2) двухсложные топонимы

1. Р.Миннуллин «Сугышлы уены»

*Чыгарлар алар **Чечнядан***

*Кычкырмый «ура» гына...*

*Аннары инде яңадан*

*Солдат булсаң да була.*

**Чечня – ‘Чечня’.**

3) трехсложные топонимы

1. Р.Миннуллин «Актаныш»

*Бигрәк ямьле Актаныш та,*

*Арча да, Аксубай да...*

*Гүзәл яклар илебездә*

*Бик күп икән шулай да!*

**Актаныш – ‘Актаныш’, Аксубай – ‘Аксубай’.**

Таким образом, проанализировав стихотворения Ш.Галиева и Р.Миннуллина, мы видим преобладание двух- и трехсложных топонимов. Это еще раз доказывает, что авторы стремятся дать читателю не только с легкостью прочитать топонимы, но и запомнить их.

Рассмотрим классификацию топонимов по морфологическому составу. Чем конкретнее предмет, тем четче он вычленяется из окружающего ландшафта, тем выше его способность иметь собственное имя и тем понятнее само имя. Исследование проводилось по классификации А.В. Суперанской [Суперанская 1984: 76]. Автор абстрагировалась от исторического разреза и этимологии и сосредоточила свое внимание на современной морфологии.

Способностью быть собственным именем обладает:

I. Имя существительное. В количественном отношении они резко преобладают. Среди топонимо-существительных можно выделить простые и сложные. Рассмотрим примеры:

а) простые топонимы, состоящие из одного слова:

1. Ш.Галиев «Ник шуларның берсе син түгел?»

*Ник үсмәдең Идел ярында син,*

*Язгы юллар нинди яктылар!*

*Синнән аерым үткән көннәрәмдәй*

*Күпме салкын бозлар актылар...*

2. Р.Миннуллин «Күрше абый»

*Бураннар уйнап тора*

*Ул урам себергәндә*

*Ул урам себергәндә*

*Буранрак Себердән дә!*

Относительно происхождения Сибирь – его значения, языковой принадлежности, времени возникновения – высказано множество противоречий, что обусловлено древностью этого названия. На основании наиболее достоверных данных можно считать, что первоначально слово сибир (шибир) было этническим названием, относившимся к какой-то группе финно-угорских народов. Под давлением татар это народ частично был вытеснен на север.

В стихотворении топоним Сибирь употреблен для сопоставления. Все знают, что в Сибири холоднее, чем в нашей республике. Автор хочет показать, что дворник, который метет снег, создает сильный буран, сильнее, чем в Сибири.

б) сложные топонимы, состоящие из двух и более слов:

1. Ш.Галиев «Сапун гора – Сабын тавы икән»

**Сапун гора – Сабын тавы икән,**

*Тайгак икән аның балчыгы.*

*...Яңгыр кебек яуган ул елларда*

*Бу жырларга корыч ярчыгы.*

2. Р.Миннуллин «Агыйдел кызы»

**Син –Агыйдел кызы хәзер.**

*Агыйдел – табынганың.*

*Төштә күрдем иңнәреңә*

*Дулкыннар кагылганын.*

Как видно из выше приведенных примеров, города, реки наиболее четко выделяются из окружающего ландшафта, и названия их чаще всего бывают именами существительными. Здесь же можно привести пример «топонимы + словосочетание» (субстантивные сочетания, т.е. с существительными в роли главного слова):

1. Р.Миннуллин «Алтын Урда»

*Торам дала кочагында,*

*Янам хәтер учагында.*

*Бөек дәүләт булган монда –*

**Алтын Урда,**

**Алтын Урда!**

**Алтын Урда – ‘Золотая Урда’.**

В классификации также имеют место топонимы-прилагательные, в проанализированных нами художественных текстах встречается лишь один пример: Агыйдел – [Белая], речь идет о реке Белой, протекающей в Башкирии. Этот топоним мы встретили только у Р.Миннуллина.

1. Р.Миннуллин «Агыйделдә »

**Агыйделдән ак пароход**

*Кайтып китте **Казанына.***

*Ә мин кайтмыйм, кайтмыйм әле,*

*Калам әле аз гына.*

Что же касается конструкций «топоним – глагол», «топоним – числительное», то в исследуемых нами произведениях мы не встретили ни одного. Нельзя сделать вывод, что таких топонимов вообще нет в татарском языке, это только еще раз подчеркивает то, что поэты стремятся использовать в своих произведениях максимально легкие слова, в данном случае топонимы, для того чтобы читателю было легко их запомнить.

Особое внимание следует обратить таким топонимам, которые являются стилистически маркированными. Эту особенность им придает употребление топонима в притяжательном падеже. Рассмотрим некоторые примеры:

1. Р. Миннуллин «Нишлэттегез мине?»

*Нишлэттегез мине, Агыйделем,*

*Чагылтавым, Сөнем, Шәммәтем?*

*Шигырьдә дә сезсез яши алмыйм,*

*Сагыну да – минем сәнгәтем.*

**Агыйделем – ‘Мой Агидель’, Чагылтавым – ‘Моя Чагылгора’,  
Сөнем – ‘Мой Сунь’, Шәммәтем – ‘Мой Шаммат’.**

2. Р. Миннуллин «Казанга кайту».

*Сине ташлап кая китим соң мин?*

*Шатлыкларым синдә, газабым.*

*Син минеке түгелдер дә, бәлки,*

*Мин синеке ләкин, **Казаным!***

**Казаным – ‘Моя Казань’.**

В исследуемых нами примерах нами был отмечен лишь несколько примеров такого типа. Заметим, что такого рода стихотворения, где суффикс притяжательности *-ем, -ым* играет особую роль. Еще раз мы убеждаемся, что Р. Миннуллин особенно предан и любит свою Родину.

При исследовании топонимического материала, используемого в художественных произведениях, становится очевидным, что, как и в живой речи, функция географических наименований в литературе весьма разнообразна. Поэты и писатели отмечают целесообразность и эффективность использования топонимов в своих произведениях. Раскрытие содержания географических названий несет дополнительную информацию о природе называемого объекта, его специфических признаках.

Какими бы различными путями ни создавались географические названия, в них всегда может быть отмечен ряд общих, универсальных черт, которые основаны на общих свойствах человеческого мышления. Этим и руководствуются авторы Ш. Галиев и Р. Миннуллин употребляя в своих произведениях различные виды топонимов. Отбирать и закреплять в собственных именах типовые явления окружающей действительности – вот главная функция топонима в художественном тексте.

Таким образом, можно утверждать, что в произведениях топонимические термины и названия, представляющие собой одну из разновидностей макро- и микротопонимов, используются в конкретных поэтико-стилистических целях. Метафоричность названий ландшафта местности способствует более полному раскрытию основной мысли и идеи произведения. Каждый язык вбирает в себя весь комплекс географических названий, не только созданных сегодня из его слов и словообразований, но и унаследованных от предыдущих эпох. Для поэтов они отражают историю и служат знаками для различия географических объектов. И Ш. Галиев и Р. Миннуллин стремятся охватить наибольшее количество топонимов и отобразить их в своих произведениях. Таким образом развить у читателя идею значимости топонима. Различные авторы по-разному используют

находящиеся в их распоряжении языковые ресурсы. Это распространяется и на имена собственные, в том числе, и на топонимы. Анализ произведений поэтов позволяет констатировать следующее: творчество Ш.Галиева и Р.Миннуллина отличается тем, что, используя в своих произведениях подлинные, реально существующие топонимы, ими достигается оригинальность создания образа родной земли, новых ассоциаций, связанных с системой образов произведения и самое главное – Ш.Галиев и Р.Миннуллин используют топонимы и для изображения внутреннего состояния героев, их чувств и переживаний.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Горбаневский, М. В. В мире имен и названий / М. В. Горбаневский. – М.: Знание, 1987. – 156 с.
2. Саттаров, Г. Татарская антропонимика / Г. Ф. Саттаров. – Казань: ТКИ, 1992. – 240 с.
3. Суперанская, А. В. Что такое топонимика? / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1984. – 182 с.
4. Хамитова, Л. М. Ономастическое пространство стихотворений Ш. Галиева и Р. Миннуллина / Л. М. Хамитова. – Елабуга: Типография ОАО «Алмедиа», 2008. – 88 с.

**И. В. Чернова**

Кубанский Государственный университет

### **РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЕВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. ХЕЙЛИ «ОТЕЛЬ»)**

Данная статья рассматривает понятие религиозного дискурса и его функциональные особенности в контексте исследования текста художественной литературы. Нашей исследовательской задачей будет анализ конститутивных признаков религиозного дискурса, основных ритуальных характеристик молитвы как одного из характерных жанров религиозного дискурса, а также степени их актуализации в романе А. Хейли «Отель».

Религиозный дискурс, понимаемый как религиозный текст в ситуации реального общения, допускает разные исследовательские подходы. С позиций лингвистического подхода, который исследует собственно языковую, лексико-грамматическую ткань религиозного текста, можно анализировать религиозный дискурс в аспекте полноты, правильности, логичности высказываний текста. При таком подходе исследователь исходит из концепта «правильно построенного дискурса» как идеального типа, и возможных отклонений от него, вплоть до тех коммуникативных фрагментов, ко-

торые лингвистически проанализировать невозможно. Суть прагматического подхода составляет освещение способа общения в самом широком смысле [Карасик 2002].

Определенные характеристики видов дискурса, выделяемых на прагмалингвистической основе, взаимоперекрещиваются. Одним из типов дискурса, выделяемых на прагматическом основании, является ритуальный дискурс, обладающий высокой символической нагруженностью, содержательной рекурсивностью и твердой формальной фиксацией. Поскольку степень ритуальности религиозного дискурса высочайшая, анализ специфики и функций ритуального религиозного дискурса оказывается одним из самых плодотворных направлений исследования в рамках данного предметного поля. «Ритуал – это язык религии» [Gill 1982: 76], где под религией мы понимаем определенное мировоззрение и мироощущение, т.е. особую форму осознания мира, обусловленную верой в сверхъестественное, в существование высшей силы, которая включает в себя свод моральных норм и типов поведения, обрядов, культовых действий. Таким образом, религиозный дискурс – это «совокупность речевых актов, используемых в религиозной сфере в его узком понимании; а в широком – набор определенных действий, ориентированных на приобщение человека к вере, а также речеактовые комплексы, сопровождающие процесс взаимодействия коммуникантов» [Бобырева 2007: 5].

Как мы уже установили, важную роль в религиозном дискурсе играет ритуал – «закрепленная традицией последовательность символически значимых действий» [Карасик 2002: 275]. Большая часть вербальных и невербальных действий религиозного дискурса, таким образом, жестко ритуализированы. *Под невербальным (поведенческим) ритуалом* мы понимаем определенные действия, совершающиеся в строго определенном порядке и сопровождающие вербальное, речевое высказывание (простертые вверх руки, приклоненная голова, взмах кадилом при совершении обряда внутреннего (духовного) и внешнего (телесного) очищения; склонение головы как знак смирения; коленопреклонение, как знак мольбы или благодарности Всевышнему). *Под вербальным ритуалом* мы имеем в виду совокупность речевых образцов, очерчивающих границы ритуального действия [Бобырева 2007]. Таким образом, ритуал структурирует и поддерживает религиозную коммуникацию как единство вербальных и невербальных действий.

Ритуальный дискурс моделируется в работе на основании конститутивных признаков дискурса: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы [Карасик 2002].

**Участниками** религиозного дискурса в рамках нашего исследования выступают Бог, как агент дискурса и отелый магнат Кэртис О' Киф, как клиент, обращающийся к Всевышнему с молитвой. Кэртис О'Киф – один

из крупнейших отельных магнатов, который прибывает в Новый Орлеан с вполне мирской целью – купив, присоединить еще один отель к своей обширной империи сетевых гостиниц. Несмотря на то, что на него работает целая команда настоящих асов отельного бизнеса, способных заполучить любой отель, затратив на это минимум времени и средств, да и сам О’Киф – профессионал с большой буквы, тем не менее «общение» с Богом является для него неотъемлемой частью ведения бизнеса.

*Curtis O’Keefe, he remembered, was notably devout-at times, some said, to the point of ostentation.*

Кэртис О’Киф предстает перед нами человеком, который отличается чрезвычайной набожностью (*devout – seriously concerned with religion*), доходящей до грани хвастовства (*ostentation – derog. Unnecessary show of wealth, knowledge etc*). Существительное *ostentation* является в данном контексте словом-интенсификатором, иллюстрирующим то, как легко можно стереть грань между праведностью и богохульством, искренней верой в Бога и потребительским светским отношением к нормам религиозного ритуала. Словарная помета *derog.* В определении слова *ostentation*, означает то, что автор дает отрицательную оценку поведению и пристрастию своего героя. Мы говорим именно о пристрастии, привычке молиться, выставление своей религиозности напоказ: *The hotelier prayed frequently, sometimes in public.* – Магнат любил помолиться, нередко – в присутствии других людей, что делает О’Кифа объектом негодования, возмущения, насмешек в глазах служащих и конкурентов – “*The head of a competitive hotel chain, Peter recalled, once remarked unkindly, «Curtis never misses an opportunity to pray. That’s why he urinates on his knees»* – Пумер вспомнил, как один из руководителей конкурирующей корпорации однажды зло заметил: «Кэртис никогда не упустит случая помолиться. Поэтому он даже мочится на коленях». В данном примере заключена не только негативная оценка чрезмерной набожности отельного бизнесмена, выраженная с помощью наречия *unkindly (cruelly or thoughtlessly)*, но и ирония, выражающаяся в явном преувеличении ритуала, что служит примером высмеивания, стирания ритуального содержания дискурса, и тем самым превращения его в фарс.

В.И. Карасик в работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» утверждает, что категорией ритуальности обладают практически все виды институционального дискурса: юридический, педагогический, религиозный и т.д. И в зависимости от того, какой дискурс находится в центре внимания исследователя, изучаются различные характеристики, нормы, признаки и цели ритуала. В этой связи трудно представить, что такие независимые друг от друга категории институционального дискурса, как религиозный и деловой, принадлежащие совершенно разным сферам человеческой жизни, могут быть взаимосвязаны, выступая средствами портрета успешного бизнесмена. Персона О’Кифа находится в центре нашего внимания, так как его манера ведения бизнеса является весьма специфичной,



несколько отличается от общепризнанной в деловой среде. Обратимся к примеру:

*“I’m glad you could come, gentlemen,” Curtis O’Keefe informed them, as if this meeting had not been planned weeks ahead. “Perhaps, though, before we begin our business it would benefit all of us if we asked the help of Almighty God.” As he spoke, with the ease of long practice the hotelier slipped agilely to his knees, clasping his hands devoutly in front of him.*

– Я рад, что вы смогли прийти, джентльмены, – сказал О’Киф, как будто эта встреча не была запланирована несколько недель тому назад, пожалуй, прежде чем приступить к делу, следует испросить помощи у всевышнего. И произнеся это, владелец корпорации, натренированный многолетней практикой, легко опустился на колени и молитвенно сложил руки.

Данный пример не только подтверждает тот факт, что деловые вопросы в жизни отельного магната тесно переплетались с делами духовными, этому свидетельствует соседство деловой лексики (*to inform, to plan, a meeting, to begin business, to benefit*) в речи героя с лексикой, принадлежащей дискурсу религиозному (*to ask the help of Almighty God, devoutly*). Также в приводимом нами примере можно выделить несколько конструкций, служащих характеристикой невербального ритуала, предвосхищающего саму молитву (*to slip on the knees, to clasp hands*). Здесь немаловажно обратить внимание на наречия *agilely* – живенько, быстро и *devoutely* – благочестиво, рисующие перед нами весьма противоречивую картину того, как совершается само таинство О’Кифом, а именно с каким порывом и настроением. Мы видим, как с одной стороны он искренне погружается в ритуал, а с другой, замечаем, что само действие было ему привычным (*with the ease of long practice*), и более того рутинным, являющимся, по нашему мнению, весомой частью деловой жизни магната, а не духовной.

**Прецедентным текстом** ритуального дискурса в рамках нашего исследования выступает текст молитвы, которой является в художественном произведении средством выражения внутреннего мира героя, характеристикой его вербального и невербального поведения. В словаре С.И. Ожегова молитва определяется как «установленный (у верующих) текст, читаемый при обращении к Богу, к святым» [Ожегов 1983: 316-317]. У В. Даля находим более широкое толкование лексем «молитва» и «молить»: «смиряться, просить, благодарить; сознавая свое ничтожество перед Богом, Творцом; приносить Ему покаяние свое, любовь, благодарность и просьбы за будущее» [Даль 1985: 341]. Таким образом, семантика молитвы предполагает обращение, просьбу, молитву к Богу. При этом непосредственной обратной реакции адресата – Всевышнего – не существует, она не имеет вербального выражения, но «кристаллизуется» в сознании адресата. Молитва чаще всего развивается по определенному сценарию: клятва верности Богу, просьба, мольба человека, выражение благодарности за все то,

что Всевышний ниспослал и продолжает ему посылать. По форме молитва представляет собой монолог, но, вместе с тем, она обладает признаками диалогичности, поскольку верующий находится в постоянном внутреннем диалоге с Богом.

Человек обращается к Богу в храме и вне храма, точнее говоря, как бы в храме, локусом молитвы является внутренний мир человека, душа. Молитва произносится в различные часы, в зависимости от ее видов. Она выступает в качестве **подлинного времени, противопоставленного обыденной жизни.**

**Хронотоп** религиозного дискурса в романе четко очерчен: **местом** такого общения выступает отель, а точнее один из его шикарных номеров – the comfortable air-conditioned suite. А последовательность, с которой О'Киф выполняет ежедневный ритуал, представляет рационально организованную процедуру (*Curtis O'Keefe showered **first** and prayed **afterward**. The **procedure was typically efficient** [working well, quickly and without waste] since he came clean to God...*), частью которой выступает молитва. Тем самым молитва не противопоставляется обыденной жизни героя, является ее неотъемлемой частью, а также занимает определенный отрезок **времени** (*...he came clean to God and also dried off thoroughly in a towel robe **during the twenty minutes** or so he was on his knees; the **twenty-minute prayer session** before breakfast).*

Непосредственно переходя к анализу текста молитвы, выделим его основные ритуальные характеристики.

**Жесткая ролевая закреплённость участников общения.** Человек, обращающийся к Богу, называет себя «рабом Божиим» или «грешником» (*...in thy cause and held for thee in trust by **thy devoted servant** who speaketh; such treasure as we **thy servants** possess*) и превозносит Бога, используя всевозможные эпитеты «Всемогущий, Добрейший, Бессмертный» (*Almighty God, Lord*).

**Относительная нерелевантность языка молитвы** – использование особого необыденного языка, что затрудняет понимание текста, воспринимаемого верующими в качестве сакрального текста [Извекова 2006]. Лингвосомиотика ритуала намеренно архаична: значительное количество архаичных вербальных знаков и их комбинаций маркируют сверхмедленные когнитивные процессы, к которым относятся незыблемые теософские догматы, не меняющиеся на протяжении тысячелетий [Астафурова 2008]. Это проявляется в использовании устаревших лексических единиц в тексте исследуемой нами молитвы: *thee* (object form of 'you'), *thy* (your), *thine* (your), *thou* (you); грамматических форм: *speaketh* (speaks), *shalt* (shall), *hast* (has); синтаксических конструкции: *grant us, if it be thy will; we ask that it be done*.

Также в религиозном дискурсе особую роль играют **личные местоимения множественного числа**, в частности местоимения «мы», «наш», «нам», которые в исследуемом нами тексте молитвы были употреблены

тринадцать раз: *we ask thy blessing; we plead devoutly that we may add it; we pray it may, we invoke thy blessing also; be with us always, prospering our cause and advancing our works* и др.

Особая интонационная оформленность молитвенного текста, возвышенный стиль, замедленный темп речи, тщательность произношения, т.е. своеобразное преобладание звучания речи над текстом молитвы, что означает осознание сверхценности определенной ситуации. Несмотря на то, что интонационную оформленность особую мелодичность речи достаточно сложно «услышать» в художественном произведении, тем не менее, в тексте могут присутствовать лексические единицы, позволяющие представить то, как звучит живая речь человека, произносящего молитву. Одной из таких единиц выступает глагол *to intone [to say (a prayer, poem etc) in a voice which almost does not change in pitch, chant]* – произносить нараспев, запевать:

*Almighty God,” Curtis O’Keefe intoned, his eyes closed and pink-cheeked, leonine face serene, “grant us, if it be thy will, success in what we are about to do*

– Божже всемогущий – начал Кэртис О’Киф нараспев, закрыв глаза; его розовощекое волевое лицо приняло безмятежно-спокойное выражение – даруй нам успех в наших начинаниях.

И лицо О’Кифа, розовощекое и волевое, принимает безмятежное выражение словно в такт мелодичному течению речи магната:

*He continued, his face uplifted, the words rolling onward like a solemn flowing river...*

– Более того, – продолжал он, запрокинув голову вверх, и молитва полилась полноводной рекой...

В сравнении потока речи Кэртиса О’Кифа с течением реки, помимо звука речи можно услышать и некоторую иронию со стороны автора по отношению к своему герою, так как манера чтения молитвы в данном случае больше напоминает ту, с которой ее произносят священнослужители, но никак не бизнесмены.

По интенциональной направленности исследуемый нами текст молитвы относится к призывно-просительному типу, где интенция просьбы касается самого молящегося и заключается в обращении к Всевышнему за помощью в приобретении отеля.

*We ask thy blessing and thine active help in acquiring this hotel, named for thine own St. Gregory. We plead devoutly that we may add it to those already enlisted-by our own organization...*

Благослови нас, господи, и помоги приобрести этот отель, названный в честь твоего святого «Сент-Грегори». Молим тебя, прибавь его к тем, которыми уже управляет во славу твою преданный твой слуга...

Более того, текст молитвы насыщен лексикой принадлежащей деловой сфере общения: *acquiring this hotel, enlisted, expeditiously and with econ-*

оту, possess, что порождает диссонанс, возникающий при столкновении религии с мирской жизнью. Мы не можем понять, какой человек предстает перед нами – верующий или деловой. Диссонанс еще более усиливается, когда мы понимаем, что вопреки священному писанию, призывающему к совершению таинства молитвы в уединении, за плотно закрытыми дверями и окнами, для О’Кифа все-таки большее значение имеет ощущение физического комфорта, создаваемое в приятной обстановке номера-люкса, куда проникает яркий солнечный свет (*Bright sunshine, entering the comfortable air-conditioned suite, gave the hotelier a sense of well being*). Автор, говоря о молитве О’Кифа, употребляет выражения “*the efficient procedure – рациональная последовательность действий, процедура; the prayer session – время для молитвы*”, имеющие явную отнесенность к деловому дискурсу, определяющие как способ и порядок ведения бизнеса, так и время отводимое на проведение **официальных** мероприятий. Тем самым, в сознании читателя формируется представление о том, что молитва является частью **повестки дня** героя, его ежедневной рутинной, а не духовной потребностью. В подтверждение наших слов, автор именует ритуал производимый О’Кифом – *intimate man-to-man chat [n infml friendly informal conversation] – болтовня; a loquacious prayer [adj fml, often derog liking to talk a lot] – многословная молитва*, осуждаемая автором, понимаемая им как поток механических и бездумных слов, которую произносят не задумываясь над смыслом, когда действуют лишь уста, а сердце и ум бездействуют.

Религиозному дискурсу присуща особая **система ценностей**, одной из которых является противопоставление богатства и бедности – все материальное кратковременно и преходящее, человек не должен придавать этому значение, не должен стремиться к богатству. Но, как мы видим, наш герой, хоть и считает себя человеком истинно верующим, разрушает саму суть данного положения о необходимости заботиться о душе, а не о благосостоянии. И когда О’Кифа постигает неудача, он не задумываясь высказывает Богу свое негодование по случаю потери отеля, обращаясь к Всевышнему с резкой критикой:

*It made him irritable with God. There was a distinct sharpness, plus an undertone of criticism, in his morning prayers. . . . Thou hast seen fit to place thy St. Gregory Hotel in alien hands . . . No doubt thou hast thine own inscrutable purpose, even if experienced mortals like thy servant can perceive no reason.*

– Он даже богом был недоволен. Когда он молился утром, в голосе его явно слышались иронические нотки: «...ты решил передать „Сент-Грегори“ в чужие руки... У тебя, конечно, есть на то высшие основания, хотя даже многоопытным смертным, вроде твоего слуги, не дано их постичь...»

Так мы видим, как потребительское отношение к жизни, признание только материальных благ, приводит к тому, что человек начинает ставить религию на службу обогащению, а когда не получает желаемого результа-

та, делает виновной в своих неудачах. Но истина неизменно приходит, приходит в момент тяжелой утраты. Так и О'Киф, столкнувшись с несчастьем, понимает истинное значение веры и молитвы. Наконец, к нему приходит искреннее желание молиться за кого-то, просить Всевышнего о помощи в исцелении больного. Для него больше не существуют ни земных удобств, ни света – ничего, есть только милость Божья и он, но вот только и слов тоже больше не осталось.

Элементы религиозного дискурса, нашедшие отражение в тексте художественной литературы, являются составляющими художественной картины мира, а также языковой картины мира писателя, который избирает данные элементы для создания живого эмоционального портрета своего героя. Молитва аккумулирующая прописные нормы и признаки религиозного дискурса, служит в художественном тексте средством характеристики вербального и невербального поведения персонажа, где отклонения от существующих норм и правил ритуального общения служат мерой оценки внутреннего мира героя, его характера, жизненных принципов, отношения к Богу и вере.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова, Т. Н. Лингвосомиотика власти: знак, слово, текст: монография [Текст] / Т. Н. Астафурова, А. В. Олянич. – Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2008. – 244 с.
2. Бобырева, Е. В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения) [Текст] / Е. В. Бобырева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: Перемена, 2007. – 44 с.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. – М.: ТЕРРА, 1985. – 800с.
4. Извекова, М. Г. Прагмалингвистические характеристики ритуального дискурса : автореф. дис. .... канд. филол. наук [Текст] / М. Г. Извекова. – Волгоград: Перемена, 2006. – 20 с.
5. Карасик, В. И. Ритуальный дискурс [Текст] / В. И. Карасик // Жанры речи. – Саратов: «Колледж», 2002. – Вып. 3. – С. 77-84.
6. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.
8. Gill, Sam D. Beyond «the primitive»: The religions of non-literate peoples [Text] / S. D. Gill. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1982. – С. 76.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Понятие «информационно-коммуникативные технологии» стало активно использоваться в начале третьего тысячелетия, знаменуя качественно новый этап развития и использования вычислительной техники, связанный с объединением комплекса ресурсов в единую среду, позволяющую оперативно работать с информацией и взаимодействовать с помощью средств электронной коммуникации. В конце прошлого века понятие «информационно-коммуникативные технологии» употреблялись наряду с термином «компьютерные» и «информационные технологии» и «новые информационные технологии», при этом объемы этих понятий могли не совпадать. В наиболее общем плане ИКТ с одной стороны рассматривают как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей, с другой стороны как совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами. [ Роберт 2001: 22, Вершинская 2001: 41].

Система образования, пожалуй, всегда была очень отзывчивой на внедрение в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения и компьютерных средствах. В учебных заведениях и сегодня успешно применяются различные программные комплексы – как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, подчас узкоспециализированные (системы программирования, системы управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки данных). И все же эти программные средства, не полностью обеспечивают всех потребностей преподавателей иностранного языка на современном этапе.

Программные продукты для учебного процесса чаще всего представляют собой электронные варианты следующих учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрированного характера; электронные словари, справочники и учебники; лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов; программы-тренажеры; тестовые программы; электронные учебники.

Основным электронным средством обучения иностранному языку на сегодняшний день является Интернет. Его привлекательность связана с

тем, что он создает среду, для развития личности обучаемого, подготовки его к самостоятельной продуктивной деятельности, развивает конструктивное, алгоритмическое мышление, способствует развитию творческих и когнитивных способностей учащихся и студентов в условиях нерегламентированности и многовариантности обучения, формирует и развивает дивергентного (нестереотипного) мышления и способствует развитию коммуникативных навыков общения на основе выполнения совместных проектов.

Интернет в процессе обучения иностранным языкам может быть использован в следующих случаях:

- **поиск** информации при подготовке к занятиям как студентов, так и преподавателя (Интернет ускоряет процесс, экономит время и позволяет охватить большее количество источников); примером в данном случае может служить использование электронных библиотек с возможностью быстрого доступа к большому количеству справочного материала и как источник дидактической и учебно-методической базы для ее дальнейшей обработки или переработки преподавателем;

- **синхронная (on-line) или асинхронная (off-line) коммуникация**, в том числе с носителями языка, посредством общения на тематических форумах и в чатах, в которой создается среда для формирования и развития основных речевых навыков и коммуникативной компетенции;

- **дистанционное обучение**, которое становится распространенной формой получения знаний, дающее возможность становиться дипломированными специалистами международного уровня; примером может служить программа, реализуемая нашим университетом в партнерстве с Государственным университетом Нью-Йорка в рамках Международной бизнес-школы НГУЭУ;

- **тестирование** в режиме реального времени, доступное на сайтах языковых школ и учебных Web-порталах, а так же на серверах учебных заведений; важность использования Интернет наглядно демонстрирует проводимое в НГУЭУ федеральное Интернет-тестирование, целью которого является мониторинг и оценка уровня знаний и подготовки студентов всех специальностей. [Полат 2000: 146, Гаценко 2004: 2]

Еще совсем недавно обучение иностранному языку основывалось на традиционном подходе, который заключается в сообщении преподавателем суммы теоретических знаний и выработке у учащихся умений и навыков по изучаемой дисциплине. В условиях аудиторной формы обучения преподаватель не всегда имеет возможность уделить должное внимание каждому студенту, поэтому многие из них теряют мотивацию к обучению, что приводит к существенному снижению уровня их знаний, умений и навыков. Поэтому одной из основных задач учителя является – активиза-

ция деятельности каждого учащегося в процессе обучения, создание ситуации для их творческой активности. В этой связи использование компьютера и мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся, их уровня знаний.

Существующие сегодня программное обеспечение, такое как электронный учебник, тренажер, электронная тестирующая программа, компьютерные модели анализа и оценки знаний, позволяет выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения, игр.

Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого студента. Подбор обучающих программ зависит, прежде, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей.

А.В.Осин автор методологии развития компьютерных технологий обучения дает следующую модель обучения разных дисциплин с использованием компьютера) [Осин 2005: 44].



Работа с персональным компьютером по определению самостоятельная. Однако, нетрудно представить занятия в компьютерном классе и с содержательным участием преподавателя. В то же время, компьютер «способен» выполнять функции, ранее присущие только преподавателю: анализировать действия учащегося, подсказывать, отвечать на вопросы, оценивать усвоение материала. Если обратиться к «модели обучения с использованием компьютера», то очень важно сказать, что при обучении иностранному языку, на любом этапе обучаемый может легко вернуться к предыдущему компоненту (например, проблемы с практикой или аттестацией – обращение к исходной информации) [Осин 2005: 47]

Практическая ценность использования компьютера на занятиях иностранного языка заключается в получении студентом новых знаний, умений, навыков, работать самостоятельно, а также компьютерные технологии



индивидуализируют учебный процесс, увеличивают скорость и качество усвоения учебного материала, что повышает качество обучения. Для преподавателя использование компьютерных технологий позволяют решить рутинные проблемы, перейти от вещания к творческим дискуссиям, совместным исследованиям, т.е. к более творческой работе.

Стремление к интеграции в области образования, является современной тенденцией, диктует необходимость вхождения в единое мировое пространство. Отсюда такой интерес к новым информационным технологиям, в частности, к обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях в России. Владение навыками иноязычной компетенции стало рассматриваться как необходимое личностное и профессиональное качество любого специалиста. В обществе растет потребность в качественном образовании, поэтому использование компьютерных технологий при обучении иностранным языкам является замечательной перспективой постепенного продвижения обучения языку, как в учебной аудитории, так и вне ее, это повысит мотивацию студентов и преподавателей за счет активной вовлеченности в процесс живой коммуникации.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вершинская, О. Н. Русско- английский глоссарий по информационному обществу / О. Н. Вершинская, Ю. Д. Волынский, Т. И. Ершов и др. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// www.iis.ru / glossary](http://www.iis.ru/glossary)
2. Гаценко М. Ш., Халкова Ю. А. Инновационные технологии в процессе преподавания иностранных языков / М. Ш. Гаценко, Ю. А. Халкова. – Режим доступа: [http:// old. nsuem.ru.....2008](http://old.nsuem.ru.....2008), свободный.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272с.
4. Осин, А, В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А. В. Осин. – М.: ООО «РИТМ», 2005. – 320 с.
5. Роберт, И. В. Информатика и информационно-коммуникативные технологии / И. В. Роберт. – М., 2001. – 160 с.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Эффективность педагогической деятельности определяется в значительной степени выбранным методом обучения, как способом, «инструментом» осуществления этой деятельности. Методы складываются под воздействием различных объективных и субъективных обстоятельств, определяемых социальным заказом. Непременным звеном в системе образования становится использование гуманитарных технологий, и на данном этапе развития им принадлежит одна из решающих ролей.

Гуманитарная технология может быть рассмотрена двояко: 1) в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения; 2) в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

В самом широком смысле гуманитарные технологии интерпретируются как «средства организации социальной деятельности и социального взаимодействия человека с окружающим миром, позволяющие выразить своё личностное отношение к окружающему миру и самому регулировать характер своих отношений с миром, будь это взаимодействие человека с природой, техникой, информацией, людьми, самим собой» [Бордовская 2007: 243]. К таким технологиям относятся как общепедагогические, так и частнометодические гуманитарные технологии обучения с преобладанием активных и интерактивных методов обучения, причём наиболее результативными в процессе обучения иностранному языку в средней школе и в вузе являются проблемные, проектные, игровые, информационные технологии обучения. На сегодняшний день гуманитарные технологии представляют как новые эффективные инструменты коммуникации, которые обеспечивают понимание ситуации, их контекстуального значения, интересов и мотивов людей, участвующих в них. Многие учёные делают акцент на то, что использование учителями-предметниками гуманитарных технологий в средней школе способствует формированию у них, так называемых, «надпрофессиональных» компетенций (Г.А. Бордовский, 2007; Л.В. Никифорова, 2008; Н.О. Верещагина, 2010; В.П. Соломин, 2011 и др.).

Необходимо отделять гуманитарные технологии от других технологий, которые имеют непосредственное отношение к человеку (педагогические технологии, психотехника и др.). Данное разделение помогает осознать, что гуманитарные технологии направлены на повышение эффективности деятельности школьников, а другие технологии нацелены на результат самой деятельности. Использование отдельных общих приё-

мов (или инструментов), которые используются и в гуманитарных технологиях (например, невербальные компоненты общения) не превращают их в гуманитарные технологии. Но в том случае, если учитель приходит к выводу, что ресурс самой этой технологии исчерпан, то он может повысить эффективность данной технологии, используя личностные ресурсы учащихся. Учителю необходимо построить научно-обоснованную систему влияний (создав определённую среду, сконструировав общение, которое опиралось бы на интересы школьников, таким образом, он сможет использовать свои собственные способности воздействия). В этом случае, такая выстроенная система и будет представлять гуманитарные технологии.

В современном иноязычном образовании гуманитарные технологии характеризуются полидидактичностью, объединяя различные монотехнологии на основе приоритетной авторской модели. Однако можно выделить определённые направления: *лично-ориентированное обучение* (в том числе *технологии сотрудничества*) (И.Л. Бим, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова), *обучение на основе активизации и интенсификации* (Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев), *ситуативное обучение* (М.Л. Вайсбурд), *метод проектов* (О.А. Артемьева, Е.С. Полат), *информационные технологии и использование Интернета в обучении* (В. А. Коломиец, И. С. Москалёва), *тандем-метод* (Т. Ю. Тамбовкина), *технологии «Портфель ученика»* (Е.С. Полат), *игровые технологии* (Ю. А. Мулюкина, Н. К. Тихонова), *интерактивное обучение* (Л.К. Гейхман).

В отечественном иноязычном образовании наиболее известной является концепция коммуникативного обучения Липецкой методической школы. Коммуникативность рассматривается Е.И. Пассовым с одной стороны как категория, а, с другой, как технология, в процессе которой соблюдаются основные свойства общения. Технология представляется как совокупность приёмов, включающих действия, которые совершает обучаемый, материал, которым он оперирует, способами, которыми совершается учебное действие и условия, в которых оно происходит [Пассов 2000]. Основными её свойствами являются: мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, отношение личной заинтересованности, взаимодействие общающихся, контактность, ситуативность, эвристичность и т.д. Все упражнения, реализующие коммуникативную технологию должны быть полифункциональными, т.е. включать все аспекты иноязычной культуры и все виды речевой деятельности. Максимально приблизить учебный процесс к естественной коммуникации помогают различного рода подстановочные (функционально-смысловые, лексико-грамматические и т.д.) таблицы. Причина их использования заключается в том, что на родном языке учащиеся могут выразить мнение по той или иной проблеме, хотя, чтобы выразить то же самое на ИЯ, требуется определённый словарный запас. В коммуникативной стратегии семантизации используется функциональное замещение. В таблице нужно найти

группу слов, которые соответствуют личному мнению. Родное слово замещается иностранным, но при этом происходит своего рода самостоятельное оформление мысли. Для овладения диалогической речью используются функциональные схемы диалога, для развития навыков монологического высказывания – логико-синтаксические схемы; проблемную подачу материала обеспечивает логико-смысловая карта проблемы; карта ситуативной позиции используется для развития умений участвовать в решении различного рода речемыслительных задач и для обсуждения той или иной проблемы.

В ходе личной работы в школе, а также студентов-практикантов факультета иностранных языков ЕГУ им. И.А. Бунина активно используются в обучении ИЯ такие гуманитарные технологии, как: интродуктивно-игровая технология, технология интеркультурного включения и дискурсивно-интерактивная технология. Последняя основывается на принципах субъект-субъектного сотрудничества и широкого использования проектной методики. Технология интеркультурного включения обеспечивает аккультурацию языковой личности школьника путём включения её в культуру страны изучаемого языка. В этом случае ИЯ является источником воспитательных ценностей. Интродуктивно-игровая технология развивает творческую активность, интуицию, воображение, способность наглядного и языкового моделирования в процессе познания иноязычной культуры.

Каждая из этих технологий основана на гуманистическом направлении в психологии и дидактике, основными принципа которого являются следующие: учебный процесс должен развивать у учащихся общечеловеческие ценности, обучение иностранному языку (ИЯ) должно способствовать развитию и реализации чувства самосознания личности, учитель ИЯ должен помогать и поощрять самостоятельность учащихся и относиться к ним с чувством уважения, сочувствия и сопереживания.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования [Текст]: учебное пособие / Н. В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. – 408 с.
2. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ АКТИВНОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Вопросы внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений приобрели в настоящее время особую актуальность и значимость, а решение их, являясь своеобразным социальным заказом эпохи, поставило педагогическую общественность перед настоятельной необходимостью исследования целого ряда проблем.

В современном понимании сущности педагогической технологии выражается в применении в учебном процессе комплекса средств, форм, методов обучения и воспитания, объединённых приоритетными целями для достижения проектированного результата, организации обучения, при которой лингвистически одарённый школьник оперирует учебным содержанием. Новая парадигма школьного образования состоит в том, что одарённый ребёнок учится сам, а учитель организует, координирует, консультирует, мотивирует, контролирует.

Наиболее полно основы активного обучения разработаны А. А. Вербицким. Очень часто активизация сводится к усилению контроля за работой лингвистически одарённых школьников на уроках иностранного языка (ИЯ), либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение всё той же информации с помощью технических средств обучения, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики. Но основным направлением активизации обучения ИЯ является создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включение в него одарённого школьника на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности.

Основы интеллектуальной активности обучения были заложены в 70-е годы XX века в исследованиях педагогов и психологов по проблемному обучению (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер).

На настоящий момент понятия «проблемное обучение ИЯ», «активное обучение ИЯ», «активные методы обучения ИЯ», «интенсивные методы обучения ИЯ» нередко употребляются как равнозначные, так как общим является представление об активности личности одарённого школьника.

Методы обучения ИЯ должны всегда быть соотнесены с мотивами и потребностями лингвистически одарённых школьников, так как потреб-

ность и мотивы побуждают человека ставить проблемы, концентрировать усилия на их решении.

Психологи отмечают, что активность лингвистически одарённых учащихся и эффективность педагогического процесса зависит от познавательной мотивации. Однако нельзя отрицать роли мотивации достижений: «получить хорошую отметку», «успешно сдать экзамены», но мотивацию достижения надо ставить на службу мотивации познавательной. Познавательная мотивация – это не проявление устойчивой личностной черты, а отражение заданных условий деятельности. Возможности формирования у школьников познавательной мотивации создаются при использовании форм и методов активного обучения ИЯ.

Между мотивацией учения и мотивацией поступления в вуз не всегда существует прямая связь, а само желание учиться в университете не является объективным показателем положительного отношения к учебному процессу в средней школе. Таким образом, чтобы формировать положительное отношение к учебной деятельности на уроках ИЯ, необходимо применять метод моделирования.

Активные методы обучения ИЯ могут быть использованы на разных этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, при закреплении и совершенствовании знаний, при формировании умений и навыков. Нельзя резко разделить имеющиеся методы обучения на активные и негативные: используя разнообразные приёмы активизации познавательной деятельности, учитель добивается того, что познавательная активность лингвистически одарённых школьников повышается.

Опыт работы подсказывает насколько важно самому учителю ИЯ чётко представлять себе, что должны знать и что должны уметь лингвистически одарённых учащиеся в конце работы над определённой темой. Для этого необходимо внимательно проанализировать весь языковой материал текущего цикла, использовать тот учебный багаж, который был освоен учащимися ранее, продумать возможные ситуации для монологической и диалогической формы речи, предусмотреть, как учитель ИЯ будет совершенствовать у лингвистически одарённых учащихся речевые умения в аудировании и чтении. Зная реальный уровень обученности учащихся на данный момент, учитель ИЯ определяет задачи, которые он ставит перед учениками, и средства для их решения.

Приведём несколько примеров того, как учитель ИЯ планирует свою работу. На тему «Школа» в 6 классе отводится 18 занятий. В III четверти начинается в определённой мере новый для шестиклассников этап в овладении английским языком. На этом этапе вводится самостоятельное домашнее чтение, интенсивное использование знаков транскрипции, работа со словарными тетрадами.

Учебная работа в рамках данного цикла состоит из:  
- освоения темы «Школа» в устной речи и в чтении;

- развития умения понимать английскую речь на слух;
- овладения временной формой the Past Indefinite;
- дальнейшего совершенствования техники чтения.

В процессе изучения теоретического материала каждой темы, учителю ИЯ следует предусмотреть задания разной сложности по анализу текстов и литературы по пройденной тематике. Выбор того или иного вида работы зависит от подготовленности лингвистически одарённых школьников, от их интересов к конкретной теме. Интересной и полезной является работа по проведению контекст-анализа, требующая от учащихся сравнительного анализа, различных точек зрения на одну проблему «Проблемы молодёжи в России и за рубежом», Праздники в России, США, Великобритании» и т. д. Дискуссия, возникающая при этом, позволяет коллективно обсудить данные вопросы, сопоставить информацию, мнения, предложения.

Игровые методы занимали и занимают большое место в процессе обучения ИЯ. Имитационный тренинг при изучении иноязычных звуков, отработки иноязычного произношения предполагает отработку специальных навыков и умений, выделения нарушений звукопроизношения у ребёнка (видеозапись говорящего ребёнка, грам-, аудиозапись), проектирование конкретного обследования определённой фонетической группы звуков или одного звука, подбор лексического материала на определение форм.

Игровое проектирование на тему: «Исправление нарушений звукопроизношения» предполагает разработку технологического проекта в условной ситуации/группы, максимально воссоздающего реальную речь носителей языка.

Игра проводится в доброжелательной, творческой атмосфере. Учитель ИЯ должен создать такую ситуацию, чтобы все ученики почувствовали свободными в ролевой игре. Активное участие в ней положительно влияет на формирование познавательных интересов у лингвистически одарённых школьников, способствует осознанному изучению ИЯ. Ролевая игра должна вызывать у учащихся уверенность в своих силах, содействовать развитию таких качеств, как самостоятельность и инициативность.

Перечисленные технологии в обучении ИЯ будут являться надёжными методами, обеспечивающими активность лингвистически одарённых школьников, как на уроках ИЯ, так и во внеклассной деятельности (например, в системе дополнительного образования). Именно они помогут подготовить таких учащихся к олимпиадам по ИЯ, фонетическим и страноведческим конкурсам.

## СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОСЕССИВНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Стремление человека обладать материальными и духовными ценностями, желание владеть как движущий фактор многих его действий послужило основой для возникновения грамматической категории принадлежности. Посессивность является универсальной понятийной категорией, и в любом языке существуют определенные способы выражения отношений между двумя объектами, связанными идеей обладания одним другим [Степанян 1979].

Обладателя принято называется посессором, а обладаемое – коррелятом посессивного отношения. Во многих случаях классическое отношение «посессор – обладаемое» перерастают в модель «квалификатор – определяемое», где посессор является не субъектом обладания, а служит для выражения качества, состояния или свойства объекта обладания [Гак 1977].

Посессивные отношения во французском языке зачастую репрезентируются синтаксическим способом, с помощью синтаксических конструкций. Так, в примере *Sophie ouvrit les yeux* ни один из элементов, взятый отдельно, не выражает идеи принадлежности. Это значение возникает лишь тогда, когда они употреблены непосредственно в синтаксическом целом.

Универсальными синтаксическими средствами аналитического выражения посессивных отношений являются конструкции с французскими предлогами *de* и *à*. При этом сами предлоги посессивного значения не имеют, но выступают грамматическими показателями отношений, а посессивная семантика конструкции создается, как правило значениями компонентов – субъекта и объекта: *les Parapluies de Cherbourg, Mon mec à moi*.

К лексическим средствам выражения посессивных отношений могут быть отнесены все лексемы, имеющие в своем значении сему обладания. Принято различать глаголы, выражающие посессивные отношения статически, то есть как стабильное, неизменное в пределах описываемой ситуации отношение (*avoir, être, posséder, appartenir*) и глаголы, выражающие посессивные отношения динамически, указывающие на возникновение/прекращение посессивной ситуации или изменение состава ее участников (*acheter, vendre, perdre, retrouver, acquérir*). «Видовое различие динамических и статических посессивных конструкций проявляется как в парадигматике (present / passecomposé), так и в синтагматике: *J'ai acheté un livre => J'ai un livre*», как отмечает Дж. Лайонз [Лайонз 1978].

Имена, выражающие посессивные отношения, можно разделить на следующие группы [Гак 2004].



1. Конкретные имена, называющие обладателя (статический аспект), донора и адресата (динамический аспект) по их отношению к посессивной ситуации (*possesseur, aliénataire*);

2. Конкретные имена, называющие объект обладания по его отношению к посессивной ситуации. При этом имена объектов статической посессивной конструкции, как правило, не являются производными от глаголов (*bien, fortune, domaine*); тогда как имена объектов динамической конструкции часто имеют глагольное происхождение (*achat, acquisition, don*).

3. Абстрактные имена, представляющие ситуацию обладания в целом (*appropriation, détention, jouissance, vol*). Большинство имен этого класса являются отглагольными.

Посессивные отношения могут быть выражены с помощью прилагательных, определяющих либо характер обладания, либо качества человека, который, как предполагается, обладает каким-либо имуществом (*propre, avare, riche/pauvre*).

Прилагательные, участвующие в формировании посессивных конструкций, можно разделить на два класса [Степанян 1979].

1. Прилагательные, определяющие характер посессивных отношений (*propre, privé*).

2. Прилагательные, допускающие объектную позицию (*un homme bourré de complexes, une vieille femme pleine de jupes et de corsages*).

К морфологическим средствам выражения посессивности относятся притяжательные прилагательные, заменяющие артикль, указывающие на род и число существительного и служащие определению предмета путем указания на его принадлежность. Поскольку они указывают на принадлежность одного или нескольких предметов одному или нескольким обладателям, то существует двойное согласование: в роде и числе с определяемым существительным, предметом обладания; и в лице и числе с обладателем данного предмета. Если в русском языке притяжательное местоимение «свой» может употребляться для любого лица обладателя, то во французском языке каждое притяжательное прилагательное соотносится только с одним лицом обладателя предмета (*tu fais ton devoir, nous faisons notre devoir*).

Притяжательные прилагательные, или посессивы, как их обозначает В. Г. Гак, выполняют важные функции в предложении. Первичной функцией посессива является выражение реального обладания, отношения одушевленного объекта и части тела, отношения части и целого. Всюду, где нет реальных отношений посессивности или части / целого, посессивы выступают во вторичных функциях, например, указывая на родственные отношения и социальные связи или обозначая постоянный, привычный характер отношения [Гак 2004].

Особенностью французского языка является то, что посессивы не-редко употребляются избыточно, формально, особенно при словах, обозначающих часть целого, и когда отношения между предметами ясны из ситуации (*Il a mis son chapeau sur sa tête*). При этом детерминативы не только служат для выражения категории посессивности, но, подобно артиклям, они оформляют и актуализируют существительное, указывая на его род и число.

Наряду с притяжательными прилагательными во французском языке существует такой класс посессивов, как притяжательные местоимения. Притяжательное местоимение указывает одновременно на число и род замещаемого существительного (объекта обладания), а также на число и лицо обладателя (субъекта обладания): *c'est ta faute et non la mienne*.

Авторами настоящей статьи был проведен анализ частотности употребления различных средств выражения посессивности, которыми располагает французский язык, на примере произведения *Le Petit Prince* Антуана де Сент-Экзюпери. В ходе выборки было обнаружено более 100 примеров употребления притяжательных местоимений и прилагательных, около 50 случаев употребления лексики с семантикой посессивности, а также порядка 100 высказываний с синтаксическими средствами выражения отношений принадлежности.

Морфологические средства оказались наиболее частотным способом выражения посессивных отношений в речи на французском языке. Однако, во многих случаях употребление притяжательного прилагательного является избыточным и замещает собой определенный артикль (*Et tu ouvrais parfois ta fenêtre, comme ça, pour le plaisir*). Кроме того, следует обратить внимание на употребление притяжательных прилагательных с названиями частей тела (*mes pieds, mes yeux, ses mains, mes oreilles, mes lèvres*), как на формальное употребление посессивов при словах, обозначающих часть целого, когда отношения между предметами ясны из ситуации.

Стоит также отметить, что из более чем ста примеров употребления морфологических средств притяжательности только четыре относятся к притяжательным местоимениям: *Le tien m'appelera hors du terrier, comme une musique*.

Среди лексических средств выражения притяжательности в романе присутствуют как собственно глаголы *avoir* и *être* (*les fleurs ont des épines; elles sont à moi*), так и глаголы с различными значениями обладания: *C'est donc pour ça encore que j'ai acheté une boîte de couleurs et des crayons*». В примере глагол *acheter* в форме *Passé Composé* предстает в динамическом аспекте выражения посессивных отношений, хотя и не обозначает их прямолинейно. В отличие от глагола *avoir* он определяет временные границы обладания, и мы узнаем, что объект не всегда принадлежал посессору, это стало возможным лишь в какой-то момент времени.

Глаголы в примерах «...*il possédait deux volcans en activité...*», «*Je les gère*», «*Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire*», по сути, являются синонимами глагола *avoir* (иметь, владеть, распоряжаться) и представляют притяжательность в статическом аспекте. Несколько отличным оттенком смысла обладает только глагол *gérer*. Можно владеть объектом, но не распоряжаться им, и наоборот. Хотя в случае с героем-бизнесменом эти смыслы сливаются (*Et moi je possède les étoiles, ...Je les gère. Je les compte et je les recompte*). В примере «*Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une rose ordinaire*» *riche de* также является близким синонимом глаголов *avoir*, *posséder* и т. д.

В высказывании «*J'ai connu une planète, habitée par un paresseux*» выражение *habitée par* можно рассматривать как посессивное – «планета, принадлежащая лентяю». Хотя это и не выражено прямо, но подразумевается как из контекста, так и из значения самого слова.

Выражение *faire breveter* в примере «*Quand tu as une idée le premier, tu la fais breveter : elle est à toi*» подразумевает, что человек закрепил за собой исключительное право на что-либо. То есть фактически является владельцем какого-то изобретения или идеи, о чем и говорит бизнесмен.

Примечательно, что из всех случаев лексического выражения притяжательности только четыре осуществлены при помощи оборота *être à* (*À qui sont-elles? – Je ne sais pas. À personne. – Alors elles sont à moi, car j'yai pensé le premier*), когда лексическое средство комбинируется с синтаксическим.

В романе весьма многочисленны примеры с использованием предлога *de*: «*feuille de papier*», «*manteaux d'hermine*», «*un bracelet d'or*», «*Terre de granit*», «*des aiguilles de roc*», «*une poupée de chiffon*», «*dune de sable*», «*belle maison en briques roses*». Здесь посессивность выражается через отношения типа «целое – часть», или, в данном случае, материал (горностаи, золото, песок, кирпичи).

Следующие примеры восходят к классическому выражению отношений принадлежности, где посессором является одушевленный объект – человек или животное, а коррелятом – неодушевленный предмет: «*L'intérieur du serpent boa*», «*l'apparence d'un enfant perdu*», «*la planète du petit prince*», «*les indications du petit prince*», «*la vie du petit prince*», «*migration d'oiseaux sauvages*», «*grâce du roi*», «*la planète du géographe*».

В последовательностях «*J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le desert du Sahara, il y a six ans*», «*au milieu de l'océan*», «*îlot du Pacifique*» можно наблюдать актантные посессивные отношения, когда на месте объекта-создателя находится некое пространство, где расположен тот или иной объект. Изменяется классическое для посессивных отношений соотношение между одушевленным посессором и неодушевленным коррелятом: и посессор, и коррелят оказываются неодушевленными объектами.

Вновь отношения посессивности выходят за рамки классических в примерах «*lever du soleil*», «*lever du jour*», «*couchers de soleil*», где притяжательность обозначается косвенно, при переводе на русский язык оно и вовсе может быть опущено (рассвет, закат).

Высказывание «*L'homme de la locomotive l'ignore lui-même, dit l'aiguilleur*» – довольно нестандартный пример выражения притяжательности, в котором в качестве посессора выступает неодушевленный предмет (*la locomotive*), а в качестве объекта обладания человек (*l'homme*). Аналогичными примерами могут послужить «*les filles du village*» (посессор *le village* и коррелят *les filles*), «*oiseau de mer*», «*minister de la justice*». В приведенных примерах можно заметить закономерность: подобный способ выражения посессивности используется либо при указании профессии (машинист, министр юстиции), либо при указании места обитания (морская птица) или места жизни (деревенские девочки).

В следующем высказывании отношения притяжательности выражены при помощи союза *avec*: *J'ai vu une belle maison ... avec des geraniums aux fenêtres et des colombes sur le toit*. Для примера «*C'était un jardin fleuri de roses*» характерно косвенное выражение притяжательности через оборот *fleuri de*, подразумевающий, что сад был полностью засажен розами. Отношения посессивности здесь схожи с отношениями объекта и материала из которого этот объект выполнен (*belle maison en briques roses*).

В романе обнаружено лишь два примера употребления конструкции вида «N + à + N» (*mouchoire à carreaux rouges, une fleur à trois pétales*), что, вероятно, говорит о его малой употребляемости по сравнению с конструкцией «N + de + N».

На основе проведенного анализа можно утверждать, что именно морфологический способ является наиболее часто используемым средством выражения посессивности во французском языке, что объясняется тенденцией его строя к аналитизму. Хотя во многих случаях употребление притяжательных прилагательных является избыточным, и их значение сводится к функциям артикля. Благодаря аналитическому строю продуктивность морфологических и синтаксических средств выражения посессивных отношений оказывается максимальной, а для словообразовательных средств – минимальной.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская, Е. Б. Французские притяжательные и указательные прилагательные (в сопоставлении с их русскими эквивалентами): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. / Е. Б. Александровская. – М.: 1984. – 179 с.
2. Гак, Г. В. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация: общие вопросы / Г. В. Гак. – М.: Наука, 1977. – С. 230-293.

3. Гак, Г. В. Теоретическая грамматика французского языка / Г. В. Гак. – М.: Добросвет, 2004. – 862с.
4. Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. – М.: Прогресс, 1978. – 540 с.
5. Степанян, В. А. Семантико-синтаксическая категория притяжательности в современном французском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. / В. А. Степанян. – М., 1979. – 125 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абдуллина Лилия Рафаиловна** – к. ф. н., доцент, доцент кафедры французской филологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

**Амелина Светлана Николаевна** – д.п.н., профессор, заведующая кафедрой зарубежной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины.

**Антидзе Светлана Александровна** – старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Баталова Ирина Константиновна** – к.ф.н., доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Беркалова Людмила Анатольевна** – доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Боровкова Елена Рифовна** – к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Бубнова Нина Викторовна** - к. ф. н., преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского

**Бушев Александр Борисович** – д.ф.н., профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в городе Тверь.

**Буянова Людмила Юрьевна** – д. ф. н., профессор, профессор кафедры общего и славяно-русского языкознания Кубанского государственного университета.

**Быкова Светлана Евгеньевна** – к.ф.н., доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Власова Ольга Евгеньевна** – студентка 5 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Власова Раиса Алексеевна** – учитель немецкого языка МБОУ СОШ № 4, г. Оса, Пермский край.

**Газизов Рафаэль Аркадьевич** – к.ф.н., доцент, и.о. зав. кафедрой методики иноязычного образования и второго иностранного языка Башкирского государственного университета.

**Галеева Гульнара Ирековна** – старший преподаватель кафедры французской филологии Казанского (Приволжского) федерального университета

**Гуркин Олег Петрович** – студент 5 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Демина Ольга Сергеевна** – преподаватель КГБОУ СПО «Барнаульский государственный педагогический колледж».

**Дондик Людмила Юрьевна** – к.ф.н., доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Дрожащих Александр Владимирович** – к.ф.н., доцент, доцент кафедры английской филологии Тюменского государственного университета.

**Егорова Валерия Владимировна** – соискатель кафедры РГФ Кубанского государственного университета.

**Едигарьева Екатерина Борисовна** – старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Елизова Елена Ивановна** – к.п.н., доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института.

**Живова Жаннета Владимировна** – к.п.н., доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Ибрагимова Галия Рашидовна** – старший преподаватель кафедры педагогики и социальных технологий Удмуртского государственного университета, филиал в г. Воткинске.

**Клабукова Наталья Александровна** – студентка 5 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Кононенко Марина Вадимовна** – магистр МПА, старший преподаватель кафедры французской филологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

**Коняева Людмила Александровна** – к.п.н., доцент, доцент кафедры английской филологии № 1 Кемеровского государственного университета.

**Крутиков Ян Олегович** – аспирант Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

**Кузнецова Анна Юрьевна** – к.п.н., доцент кафедры профессиональной подготовки по иностранным языкам «МАТИ» – Российского государственного технологического университета имени К. Э. Циолковского.

**Кулигина Татьяна Ивановна** – к.ф.н., доцент, заведующая кафедрой немецкого языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова.

**Лаврова Татьяна Борисовна** - к.п.н., доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Ладейщикова Светлана Евгеньевна** – учитель немецкого языка 1 категории, заместитель директора по НМР МБОУ СОШ № 66, г. Нижний Тагил.

**Латыпов Рустем Альбертович** – к.п.н., доцент, доцент кафедры иностранных языков естественно-научных специальностей Сыктывкарского государственного университета.

**Макарова Елена Анатольевна** – к.п.н., доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института.

**Макеева Светлана Олеговна** – к.ф.н., доцент, зав. кафедрой английского языка Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета.

**Малкова Татьяна Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского университета МВД России.

**Пашенко Марина Анатольевна** – старший преподаватель кафедры социально-культурного сервиса, туризма и языкознания Забайкальского государственного университета.

**Постникова Наталья Александровна** - к.ф.н., доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Прима Анастасия Михайловна** – к.ф.н., старший преподаватель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета.

**Равцова Евгения Викторовна** – студентка 5 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Реутов Михаил Иванович** – к.п.н., доцент, доцент кафедры английского языка, зам. декана факультета иностранных языков Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского.

**Романова Татьяна Васильевна** – к.п.н., учитель английского языка МБОУ СОШ № 77, г. Ижевск.

**Салова Ольга Олеговна** – аспирант, учитель иностранных языков МБОУ СОШ № 108, г. Трёхгорный.

**Самкова Ольга Сергеевна** – учитель английского языка МБОУ СОШ № 4, г. Оса, Пермский край.

**Семенова Любовь Александровна** – студентка 5 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Супрун Нина Иоасафовна** – к.ф.н., доцент, доцент кафедры немецкого языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

**Суханова Оксана Александровна** – учитель английского языка 1 категории МБОУ СОШ № 75/42, г. Нижний Тагил.

**Тищенко Оксана Александровна** – учитель английского языка МБОУ СОШ № 4, г. Оса, Пермский край.

**Фадеева Лариса Викторовна** – к.ф.н., доцент, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета.

**Филонова Наталья Константиновна** – к.ф.н., доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Хамитова Ландыш Мударисовна** – к.ф.н. доцент Набережночелнинского филиала института экономики, управления и права.

**Чернова Ирина Валериевна** – магистр филологии, соискатель кафедры английской филологии, преподаватель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета.

**Чернышева Алла Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного технического университета.

**Щербатых Людмила Николаевна** – к.п.н., доцент, доцент кафедры иностранных языков специальных дисциплин Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; докторант кафедры английского языка для гуманитарных факультетов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

**Щетинкина Анна Сергеевна** – студентка 5 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Южанинова Елена Владимировна** – к.п.н., доцент, зам. директора Института филологии и массовых коммуникаций Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.