

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

ЯЗЫКИ НАРОДОВ МИРА И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Сборник материалов

**VI Всероссийской научно-практической конференции
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
с международным участием, посвященный 65-летию
факультета иностранных языков Дагестанского
государственного университета.
(28 ноября 2018 года)**

МАХАЧКАЛА - 2018

Печатается по решению ученого совета ФИЯ ДГУ.

Языки народов мира и Российской Федерации

Сборник содержит научные статьи, рассматривающие широкий круг проблем, связанных с актуальными направлениями и современными тенденциями изучения и преподавания иностранных языков и языков народов Российской Федерации, а также с проблемами взаимодействия культур в условиях многоязычия.

Республика Дагестан, г. Махачкала, ФИЯ ДГУ. Выпуск XXV. 2018 г.

ISBN 978-5-9913-0052-0

**Ответственный редактор: к.ф.н., доцент Л. Г. Алахвердиева
Технический редактор Касимова Р.Н.**

Материалы статей печатаются в редакции авторов

© Издательство ДГУ, 2018

Nabil SADI	
LES EMPRUNTS DANS LE FRANÇAIS EN USAGE A LA RADIO ALGERIENNE	7
Antonio Carrillo Avelar , Maurides Macedo, Rosani Moreira Leitão	
THE PROTAGONISM OF YOUNG RESEARCHERS: AN ETHNOGRAPHIC EXPERIENCE OF THE CLASSROOM.....	18
Alicia Rivera Morales y Antonio Carrillo Avelar	
LA PRÁCTICA DOCENTE EN CLASES DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA	29
Antonio Carrillo Avelar, Alicia Rivera Morales	
TEACHING OF INDIGENOUS LANGUAGES IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING IN MEXICO	42
Andreï Y. Kalinin (Moscou)	
L'IMPACT DU CONTEXTE MULTIMODAL SUR L'EFFICACITE DE L'INTERPRÈTE DANS L'AUDIOVISUEL.....	49
Калинин А. Ю. (Москва)	
ПОЛИМОДАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ.....	50
Références, Maria V. Mikhailovskaya (Moscow)	
AN IDEOLOGICALLY-BOUND UNIT AS A GLOBAL VERTICAL CONTEXT CATEGORY FROM THE PERSPECTIVE OF INTERPRETING PRACTICE	55
Ашурбекова Т.И. (Махачкала)	
ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0.....	62
Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)	
ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ НАРЕЧИЯ КАК СРЕДСТВО ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ	68
Алиханова А., Харчиева М. (Махачкала)	
ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИТА В РОМАНЕ Э. Р. РЕМАРКА « ВОЗЛЮБИ БЛИЖНЕГО СВОЕГО»	78
Алиханова З., Курбетова Р.Ф. (Махачкала)	
СУБСТАНТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ПРЕДЛОГОМ “VON”.....	81
Бадикова Г.М. (Набережные Челны)	
НАПИСАНИЕ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	85

Бакинская Г.И. (Набережные Челны) ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	88
Валибагомедова Л., Магомедова М.М. (Махачкала) РОЛЬ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ БУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ.....	91
Гавриленко М. В. (Новосибирск) ТРАДИЦИОННАЯ ПИЩА СТАРООБРЯДЦЕВ САЯНО-АЛТАЯ (НА ОСНОВЕ ПОЛЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ).....	94
Гаврилова Н.В. (Волжский) КРИТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	98
Гаджиева Х., Гаджиева Д.А. (Махачкала) ПРОНИКНОВЕНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В 11-14 ВЕКАХ.....	103
Гаджиева П. С., Халимбекова М.К. (Махачкала) НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	106
Гасанбекова К.С., Харчиева М.Р. (Махачкала) СЕМАНТИКА ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СУППОЗИТИВАХ	110
Гасанова Р. Н., Ахмедова З. Г. (Махачкала) РОЛЬ ЭЛЛИПСИСА КАК ВИДА КОМПРЕССИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	112
Гусейнова М.М. (Махачкала) КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ.....	115
Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. (Алматы, Казахстан) ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	119
Залова И.М. (Махачкала) ВЕЖЛИВЫЕ РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	124
Зимакова Е. С. (Владимир) О НЕРАЗРЫВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПРИОДОЛЕНИЯ НЕПОНИМАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	128
Кадачиева Х.М., Шарбузова Д.Р. (Махачкала) ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ КЛИШЕ И ШТАМПОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	133

Кашапова И.Н. (Набережные Челны) ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	136
Клюева А.Н. (г. Ростов-на-Дону) К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА «МЕНТАЛЬНОЙ КАРТЫ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ЧАСТНЫЙ ОПЫТ)	138
Магомедова С.О. (Махачкала) ВЫРАЖЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ «ПРИМИРЕНИЕ» НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	141
Магомедова Д.Р., Халимбекова М.К, (Махачкала) ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	145
Магомедова С., Халимбекова М.К. (Махачкала) ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	148
Махмудова М. З. (Махачкала) ПРОБЛЕМЫ ВОССОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ПРИ ПЕРЕВОДЕ	152
Мирзоева Л.Ю. (Алматы, Казахстан) ГОЛОФРАСТИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ: ЭКСПРЕССИВНОЕ СРЕДСТВО ИЛИ НАРУШЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ.....	160
Мужаидов М., Гаджиева Д.А. (Махачкала) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.	164
Мутаева Д. М-А. (Махачкала) ТЕАТРАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ»	168
Назмиева Э.Х. (Набережные Челны) ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	171
Османова Б.Э., Гусейнова М.М. (Махачкала) РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	174

Пшеничная В.В. (Москва) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПСИХОКАТАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	178
Рамазанова М., Залова И.М. (Махачкала) ПОДКАСТИНГ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	182
Саидова Д.М., Хайбулаева А.М. (Махачкала) СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КАЛАМБУРА В СЕРИАЛЕ «ДРУЗЬЯ» ("FRIENDS")	186
Тетакаева Л.М. (г. Махачкала) К ВОПРОСУ О ТЕМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «БОГАТСТВО»	192
Халипаева П. А. (г. Махачкала) СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СПО	196
Шайхутдинова Г.Р. (Уфа) КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ	200
Шустова А.П. (Москва) ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	206
Щеликова Н.А. (Махачкала) ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОТИВНОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА	210

Nabil SADI
Maître de conférences
Laboratoire LESMS
Université de Bejaia
(Algérie)

LES EMPRUNTS DANS LE FRANÇAIS EN USAGE A LA RADIO ALGERIENNE

Résumé : *Une situation de contact de langues engendre des phénomènes sociolinguistiques variés, lesquels répondent à des besoins spécifiques : communicatifs, pédagogiques, socioculturels, etc. Les discours radiophoniques observés en Algérie montrent la spécificité du comportement langagier des locuteurs algériens et leur usage particulier du français dans une situation d'interaction et de contact de langues. Les marques transcodiques qui en ressortent sont multiples : alternance codique, interférences, calque et emprunt. Dans cet article, nous nous proposons de contribuer à l'étude onomasiologique des éléments exogènes contenus dans des discours francophones d'Algériens, à travers des émissions radiophoniques d'Alger-chaîne 3.*

Mots-clefs : *Discours radiophonique – algérianismes – emprunts – français parlé- onomasiologie.*

Abstract: *A situation of language contact leads to various sociolinguistic phenomena, responding to specific needs: communicative, pedagogical, socio-cultural, etc. The radio speeches observed in Algeria show the specificity of Algerian speakers' linguistic behavior and their particular use of French in a situation of interaction and language contact. The transcodic markers that emerge are multiple: coding alternation, interference, copying and borrowing. In this article, we attempt to contribute to the onomasiological study of the exogenous elements contained in Algerian 'Francophone' speeches through radio broadcasts of Alger-Chain 3.*

Key words: *radio broadcasts- 'algérianismes'- borrowing- spoken French- onomasiologie.*

Introduction

Le domaine de la sémantique est constitué de trois niveaux d'analyse linguistique: relationnel, formationnel et syntaxique. Etudier la signification et la structure des lexies repose sur deux approches différentes mais comparables: la sémasiologie et l'onomasiologie. « Alors que l'approche sémasiologique part de la forme du mot pour en découvrir les sens possibles, l'approche onomasiologique part du concept et s'applique à décrire les mots qui servent à le désigner » (Delbecque, 2006 : 61).

L'étude de notre corpus, qui relève de l'onomasiologie, permet d'évaluer l'utilisation des langues en présence en Algérie dans la vie quotidienne, en contact avec le français, à travers la structure et l'organisation d'un ensemble de

mots, conceptuellement proches et qui s'organisent afin de désigner le même concept.

Le contact de deux langues telles que le français et l'arabe, d'Algérie en particulier, d'Afrique du Nord en général, a donné naissance à une sorte de transplantation de la langue qui va au-delà du simple emprunt. C'est une sorte de bilinguisme qui, grâce à un mélange de termes arabes et français, a été pratiqué. (Cheriguen, 2002 : 11)

Au cours de leurs productions langagières en français interactionnel, les professionnels et les non professionnels de la radio manifestent un parler caractérisé par un mélange de termes arabes. Le plus souvent, ce mélange est favorisé par certains facteurs d'ordre stylistique et idiomatique relatifs aux langues locales, à la culture, à l'identité et à la religion. Nous nous intéressons à ces unités en faisant ressortir leurs particularités lexématiques afin d'établir une typologie des emprunts dans trois émissions d'Alger-Chaine 3, à savoir *Le rendez-vous de l'économie*, *Conseils et vous* et *Micro-ondes*.

1. Cadre théorique

L'étude linguistique que nous entamons se veut descriptive, par conséquent, nous proposons en premier lieu de définir les termes techniques à employer. Afin de cerner le concept d'« emprunt » et le définir sans le confondre avec certains phénomènes qui découlent aussi du contact des langues, nous partons du constat fait par Keita (1997 : 34) qui souligne que

c'est par exemple le cas dans Le bon usage de Grevisse, où l'emprunt est défini comme les éléments qu'une langue, au cours de son histoire, a pris à d'autres langues. Dans le Petit Robert, l'emprunt linguistique est défini comme étant un acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue; élément (mot, tour) ainsi incorporé.

Elle ajoute que « ces définitions ne donnent pas toutes les caractéristiques du phénomène de l'emprunt et, pire, elles instaurent facilement la confusion entre l'emprunt, la citation et le xénisme ». Elle propose donc une autre définition :

sera considérée comme emprunt une lexie ou une locution d'une langue A (appelée langue- source) qui passe dans une langue B (appelée langue-cible) où elle accuse une disponibilité, une fréquence et une large compréhension. Elle peut s'adapter aux structures phonétique, morphologique, syntaxique de la langue B et avoir une nouvelle structuration sémantique. Elle a une durée de vie et un degré d'intégration qui ne sont pas moindres (Ibidem.)

Pour Dubois, emprunter une unité ou un trait linguistique implique son intégration dans un parler qui présente une insuffisance lexicale : « Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possédait pas » (Dubois, 1973 : 188). « Tout comme Dubois, Derooy ne limite pas l'emprunt au mot mais, plutôt, il considère que toute forme d'expression reçue d'une autre langue peut représenter un emprunt » (Boumedini, 2009 :

103). Ainsi pour Deroy (1956 : 18), l'emprunt est « une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté ».

Dans leur élaboration de la typologie des algérianismes, Queffelec *et al.* (2002) ont retenu trois critères fondamentaux de reconnaissance des emprunts dans le français en Algérie, à savoir *productivité lexicématique, fréquence et dispersion, sentiment linguistique des descripteurs algériens*. Selon eux, cela leur a permis de différencier les véritables emprunts des nombreux xénismes en excluant d'autres critères possibles (phonétiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques) qui ont paru inadaptés pour la situation algérienne. Nous nous sommes basé sur ces mêmes critères (même si notre corpus est plus ou moins restreint) et avons ainsi relevé des algérianismes attestés dans la base de données lexicographiques panfrancophones (BDLP¹ Algérie) et quelques-uns qui ne le sont pas. Nous les classerons selon la nature et le champ sémantique auxquels ils appartiennent, suivis de leur signification.

2. Les algérianismes attestés dans la BDLP

L'emprunt est la résultante d'une longue coexistence de deux communautés linguistiques. Quelle que soit la nature de cette coexistence – pacifique et/ou conflictuelle, imposée par une colonisation ou par un contact culturel –, il se produit un échange bilatéral des traits culturels spécifiques aux deux entités. (Queffelec *et al.*, 2002 : 133)

Nous avons noté seize (16) lexies-expressions arabes² intégrées dans le français tel qu'il est utilisé en Algérie, employées quotidiennement dans le discours des locuteurs « pour exprimer et dénoter un vécu ou une réalité qui ne peuvent pas être désignés par une lexie appartenant originellement à la langue française » (*Ibidem*).

• **Adhane (el):** (n. m.) Appel à la prière lancé par le muezzin. Il possède deux variantes orthographiques : *adhan, adane*.

✓ A : si je dois euh décrypter ce que vous veniez de dire après euh juste avant el adhane (*l'appel à la prière*)

¹La Base de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) est un projet d'envergure internationale qui s'inscrit dans l'entreprise du Trésor des vocabulaires français, lancée par le professeur Bernard Quemada dans les années 1980. L'objectif est de constituer et de regrouper des bases représentatives du français de chacun des pays et de chacune des régions de la francophonie. Les bases de données sont conçues de façon à pouvoir être interrogées de façon séparée ou comme un seul corpus et à servir de complément au Trésor de la langue française informatisé, implanté au centre Analyse et traitement informatique du lexique français (ATILF) de Nancy. La BDLP Algérie dérive des travaux lexicographiques de chercheurs intégrés dans le réseau «Etude du français en francophonie» et qui ont participé au projet de recherche Inventaire des particularités lexicales du français au Maghreb. Leurs travaux ont été publiés dans QUEFFELEC *et al.* (2002). La BDLP internationale a été mise en ligne le 18 mars 2004 (<http://www.bdlp.org>) dans le cadre de la Semaine de la Francophonie.

² Nous reprenons les significations proposées dans la BDLP.

✓ *A : je voulais juste euh m'excuser auprès de vous puisque euh on va faire une petite parenthèse il y aura el adhane adhane el maghreb (l'appel à la prière du coucher du soleil) dans quelques instants et puis euh on continue à discuter ensemble si vous voulez bien*↑

•**Allah** : Interjection. Exclamation, d'après le nom donné à Dieu par les Musulmans, traduisant divers sentiments comme la joie, la crainte, la surprise, etc. ou servant d'appel à la prière, au combat.

✓ *I₂ : aujourd'hui// le surestarie par jour euh :: ou allah (par Dieu) je me souviens plus quel montant/*

✓ *A_{U10} : ouallah (par Dieu) j'ai une peti- j'ai une fille de quatorze ans/ elle t'adore*↑

Dans les exemples précédents, les locuteurs jurent par Dieu pour que leurs interlocuteurs ne doutent pas d'eux. Ils affirment ainsi leurs dires en jurant Dieu. Dans notre corpus, *allah* est souvent employé dans des locutions exclamatives pour exprimer la fatalité de l'homme devant Dieu.

Elles servent aussi d'invocation à Dieu, d'appel à sa miséricorde et à sa bénédiction [*allah ghaleb* (on n'y peut rien), *allah ibarek* (que Dieu te bénisse), *allah yrahmou* (que Dieu lui accorde sa miséricorde), etc.].

Il s'agit de la composition de deux lexies en arabe, une procédure néologique qui

consiste à construire à l'aide de deux lexies autonomes une unité lexicale complexe structurée sur la base de la relation nom + caractérisant sur le modèle déterminant + déterminé de toute composition nominale. La composition peut correspondre à la concaténation de lexies d'une même langue (...) où à la concaténation d'unités simples provenant de deux langues différentes. (Op. cit. : 138)

•**Allah ghaleb** : (loc. nom.) c'est une exclamation dont on se sert souvent pour s'excuser de ses défauts, de ses torts et exprimer la fatalité et la résignation de l'homme devant Dieu. Elle est usitée surtout à l'oral.

Littéralement, elle signifie en arabe « Dieu est toujours vainqueur », « je n'y peux rien, c'est la fatalité divine ».

✓ *A_{U1} : malheureusement bon/ les lignes sont saturées allah ghaleb (on n'y peut rien)*

Dans notre corpus, l'auditeur souligne le fait qu'il n'y pouvait rien si les lignes étaient saturées et qu'il ne pouvait pas appeler.

•**Allah ibarek** : (loc. nom.) Il s'agit d'une exclamation, usitée surtout à l'oral, qui sert à invoquer la bénédiction de Dieu. C'est un terme compris du plus grand nombre de francophones mais peu utilisé.

Dans notre corpus, la locution est utilisée dans divers contextes mais véhiculant la même signification :

✓ *A_{U2} : euh je suis marié/ ça fait neuf ans que je suis marié*

A : allah ibarek (**que Dieu le bénisse**)

Dans ce passage, l'animatrice invoque la bénédiction de Dieu après que l'auditeur lui avait dit qu'il était marié depuis neuf ans. Elle souhaite que Dieu bénisse le mariage et qu'il puisse durer toute la vie.

✓ A_{U1} : *il a douze ans*

A : allah ibarek (**que Dieu le bénisse**)

✓ A_{U5} : *moi j'ai euh bientôt je euh bientôt j'aurai trente-trois*

A : allah ibarek (**que Dieu te bénisse**)/ *vous vous êtes mariée jeune ?*

Dans ces deux passages, l'expression est utilisée en référence à l'âge. L'animatrice souhaite que Dieu bénisse le fils d'une auditrice qui a douze ans et une auditrice qui a trente-trois ans.

✓ A_{U2} : *Assia ? allah ibarek (**que Dieu la bénisse**)/ elle a dit « on doit vivre avec votre conjoint même si vous ne l'aimiez pas »/ tu sais elle m'a donné une frappe à ma tête*

Dans ce dernier passage, la formule est employée dans un autre contexte dans la mesure où une auditrice souhaite que Dieu bénisse une autre auditrice (Assia) pour ce qu'elle avait dit au cours de l'émission. Elle était affectée par les mots qu'elle avait prononcés.

• **Allah yrahmou (yerhamha)**: (loc. nom.) il s'agit d'une exclamation qui appelle la protection, la miséricorde de Dieu sur un défunt. C'est une formule prononcée quand on parle d'une personne décédée et elle est usitée surtout à l'oral. Elle possède une variante orthographique *Allah irehmou*, une variante morphologique *Allah irrahmou* et une variante polymorphique *rahimou Allah*. Littéralement, elle signifie en arabe « Que Dieu le préserve! ».

✓ A : *son mari était décédé allah yrahmou↓ (**que Dieu lui accorde sa miséricorde**)*

✓ A : *et bien elle est partie euh retrouver euh son mari qui l'avait quittée quelques semaines quelques mois/ auparavant/ voilà allah yerhamha (**que Dieu lui accorde sa miséricorde**)*

Dans le premier passage, la formule est au masculin et elle est au féminin dans le deuxième passage.

• **Ammi** : signifie « oncle paternel ». Par extension, il s'agit d'une appellation respectueuse servant à désigner une personne d'un certain âge. Elle est usitée surtout à l'oral avec une connotation affectueuse. Elle possède des variantes orthographiques comme 'ammi, âmi, ami'.

✓ A_{U3} : *je ne sais pas/ en tout/ je passe le grand bonjour à ammi (**mon oncle paternel**) Nouredine/ on a parlé tout à l'heure/ alors le grand bonjour à ammi (**mon oncle paternel**) Nouredine/*

•**Chouia** : il s'agit d'un emprunt d'un lexème, d'un syntagme ou d'une expression à l'arabe. Deux significations lui sont attribuées, à savoir :

1. en tant qu'adverbe, il signifie « un peu, un rien ». Il est usité surtout à l'oral et il possède trois variantes orthographiques : *chuouiya* ; *chouiya* ; *chouiä*.

L'usage du terme est plus large, plus fréquent et plus proche de l'arabe que dans les contextes où il peut apparaître en français de référence, qui emploie toujours le mot avec l'article indéfini : *un chouia*, donc en tant que nom ;

2. en tant que nom masculin, il signifie « petite quantité ». C'est un terme compris du plus grand nombre de francophones mais peu utilisé.

Nous le retrouvons dans notre corpus avec le premier sens.

✓ A : pas *chouia* (un peu) ?

•**Dohr (el)** : (n. m.) Prière musulmane du début de l'après-midi. Il s'agit d'un emprunt d'un lexème, d'un syntagme ou d'une expression à l'arabe et il possède trois variantes orthographiques *d'hor* ; *dhohr* ; *dhor* et une variante morphologique *dhor*.

✓ A : très bien// on marque une petite pause euh pour euh annoncer l'heure de la prière d'*el dohr* (la prière du début d'après-midi)

•**Hammam** : ce terme recouvre trois significations :

1. (n. m.) Source thermale chaude. Terme compris du plus grand nombre de francophones mais peu utilisé ;

2. (n. m.) Bain collectif, établissement de bains public ou privé ;

3. (n. m.) Asile de nuit. Attesté dans LANLY (1970), DUCLOS (1991).

Les propriétaires des bains maures transforment leurs établissements en asile de nuit pendant la période nocturne à l'intention des gens qui n'ont pas les moyens d'aller à l'hôtel.

✓ A : malgré ces bons petits glaçons et cette euh citronnade euh qui nous fait sentir tellement bien↑ sur les ondes/ exactement/ c'est *hammam* (bain maure) climatisé hein

Dans ce passage l'animateur compare le studio à un bain maure, vu la chaleur qui y règne, mais il est en même temps climatisé grâce aux glaçons et à la citronnade qui lui font du bien.

•**Hidjab** : (n. m.) Habit féminin originaire du Moyen-Orient qui couvre le corps au maximum. Mot en vogue depuis 1991.

✓ A_{U5} : il faut pas sortir/ il faut mettre le *hidjab* (voile)/ moi je n'accepte pas ça/ parce que c'est des conditions qu'il faut mettre auparavant/

•**H'nana** : signifie « tendresse et affection ». C'est un terme compris du plus grand nombre de francophones mais peu utilisé.

✓ A : il y aura une petite larme de *hnana* (tendresse) dans un monde de brutes/

• **Inchallah** : (loc. interj.) Usitée surtout à l'oral, l'expression signifie « si Dieu (le) veut ! s'il plaît à Dieu ! ». Attesté dans LANLY (1970), DUCLOS (1991).

La locution possède des variantes orthographiques : *Inch'allah*, *Inch'Allah*, *inch Allah*, *inch-allah*, *In-Challah* et des variants morphologiques : *incha allah*, *incha Allahi*.

L'expression est prononcée habituellement au début ou à la fin d'un souhait, d'une décision, d'un projet.

Nous en avons recensé plusieurs exemples dans notre corpus où l'expression est prononcée au début ou à la fin d'un souhait :

✓ *A : je vous souhaite encore euh beaucoup beaucoup de bonheur inchallah↑ (si Dieu le veut) à tous les deux*

✓ *A : c'est signé Habib↑ qui remplace exceptionnellement monsieur Balak/ qu'on retrouve euh très bientôt euh inchallah↑ (si Dieu le veut)/*

✓ *A : ça va/ un peu/ tu démarres bien la semaine j'magi- euh j'espère en tout cas hein*

A_{U8} : inchallah (si Dieu le veut)/ j'espère moi aussi

• **Lhamdoullah** : (loc. interj.) C'est une exclamation qui sert à exprimer la satisfaction, le soulagement. Elle possède des variantes orthographiques : *al-ham'dou lil-lâh*, *el-hamdou-lillâh*, *El hamdoulillah*, *El Hamdou Lillah*, *el hamdou lillahi* ainsi que des variantes morphologiques : *Al hamdou Allah*, *hamdoullah*, *el hamdoullah*, *El Hamdou Allah*.

Littéralement, elle signifie en arabe « louange à Dieu ».

Nous avons recensé dans notre corpus quatre variantes, à savoir **elhamdoullah**, **alhamdoullah**, **elhamdolillah**, **hamdoullah**.

✓ *I₄ : la première euh remarque qui vient à l'esprit des gens/ c'est que ah↑ khlas tabachir (fini la craie)/ ou lhamdoullah (et louange à Dieu)*

✓ *A : ça va↑ elhamdoullah (louange à Dieu)*

✓ *A_{U3} : ça va merci/ et vous ?
A : alhamdoullah↑ (louange à Dieu)/ soyez la bienvenue*

✓ *A_{U1} : ça va ? vous allez bien ?
A : elhamdolillah (louange à Dieu) et vous ?*

✓ *A_{U12} : ça va hamdoullah (louange à Dieu)*

• **Maghrib (el)** : (n. m.) Prière musulmane du coucher du soleil. Il s'agit d'un emprunt d'un lexème, d'un syntagme ou d'une expression à l'arabe et il possède une variante orthographique *maghreb*.

✓ *A : la suite du programme après l'appel à la prière d'el maghrib↓ (du coucher du soleil)*

✓ *A : on va faire une petite parenthèse il y aura el adhane adhane el maghreb (l'appel à la prière du coucher du soleil) dans quelques instants*

• **Wali(s):** Il existe quatre significations :

1. Saint protecteur d'une ville, d'un village ou d'une région.
2. Dans le droit musulman, il s'agit du mandataire d'une personne physique et morale, un représentant d'une femme ou d'un mineur en justice.
3. Dans le monde musulman, à date ancienne, il renvoie au gouverneur de province.
4. Dans l'Algérie indépendante, il s'agit du préfet, le fonctionnaire placé à la tête d'une circonscription administrative, appelée la *wilaya*.

Dans notre corpus, le terme renvoie au fonctionnaire placé à la tête de la *wilaya*.

✓ *I₂ : dans des pays qui se respectent// les les walis (**préfets**) ou les maires vous vous mettent un tapis rouge//*

• **Wilayate(s):** Pluriel de *wilaya*. Dans l'Algérie indépendante, il s'agit de la préfecture, une division administrative du territoire national se composant de daïras (mairies) et de communes. Elle possède une variante orthographique qui est *wilayas*.

✓ *I₁ : nous avons donc des bureaux des wilayate(s) (**divisions administratives de l'Algérie**) à l'ensemble euh sur l'ensemble du territoire national//*

3. Les algérianismes non-attestés dans la BDLP

Nous avons recensé quatorze (14) algérianismes qui ne sont pas attestés dans la BDLP. Ce sont des emprunts dénotant plusieurs aspects de la vie quotidienne des Algériens. Nous en avons noté des locutions qui sont également relatives à la religion, attestées surtout dans la deuxième émission qui traite des problèmes sociaux. D'autres relevant aussi de la civilité entre les interlocuteurs, d'expressions figées, des habitudes de langage ainsi que des marqueurs de discours, que nous regrouperons selon leur appartenance conceptuelle.

• **Allah rahim ou rahmane :** de l'arabe littéraire, la phrase signifie littéralement « Dieu est miséricordieux et très miséricordieux ».

L'adjectif *rahim* possède deux sens : *clément, miséricordieux, compatissant* mais aussi *ce qui est l'objet de la compassion*.

L'adjectif *rahmane* ne se dit que de Dieu et signifie *très clément, très miséricordieux*.

✓ *A_{UI} : je crois que Dieu est clément et miséricordieux allah rahim ou rahmane (**Dieu est le tout miséricordieux, le très miséricordieux**)*

• **Allah yekbel :** la locution se dit toujours après chaque prière et signifie « que Dieu accepte ».

✓ *A : la suite du programme après l'appel à la prière d'el maghrib↓*

(du coucher du soleil) allah yeqbel (que Dieu accepte)/ et puis retour à l'émission Conseils et vous↑/

✓ A : allah yeqbel (que Dieu accepte)/ merci de rester avec nous sur Alger-Chaîne trois/ la suite de nos programmes tout de suite avec Conseils et vous/

• **Idha hyana rebbi** : comme l'exclamation *inchallah* qui signifie « si Dieu le veut » et qui s'emploie toujours après chaque souhait et vœu en référence à la l'incertain et à la volonté de Dieu dans l'accomplissement de toute chose, cette expression qui signifie « si Dieu nous garde envie » véhicule la même dénotation et s'utilise dans le même contexte, à savoir que Dieu est le seul décideur.

✓ A_{UI} : voilà/ alors tantôt je suis très bien dans ma peau tantôt ça va pas du tout comme aujourd'hui et comme hier comme probablement demain idha hyana rebbi (si Dieu nous garde en vie)

• **Remdane** : *ramadan* en français, renvoie au neuvième mois du calendrier islamique, période de jeûne et de privation (abstinence de nourriture, de boisson, de tabac et de relations sexuelles du lever au coucher du soleil). Ensemble des prescriptions concernant ce mois.

✓ A : euh c'est la grille d'été qui démarre et qui va durer euh jusqu'au mois de remdane (ramadan)

✓ A : on vous promet de revenir après le mois de remdane (ramadan)

Le terme est systématiquement employé ainsi pour désigner *ramadan*.

• **Mektoub** : *destin* en français, terme employé par les musulmans dénotant aussi leur foi et leur croyance en Dieu, en la fatalité et en l'existence humaine en tant qu'elle est prédéterminée.

✓ A : son mektoub (destin) oui oui

• **Mrahba** : de l'arabe littéraire « marhabane / مرحبا », nom d'action « tarhib / ترhib » qui signifie « inviter, engager à entrer dans un endroit où l'on serait à son aise.

De là, inviter quelqu'un à se mettre à son aise en lui disant *marhabane bika* / sois le bienvenu, d'où l'expression dans notre exemple *mrahba bik* / bienvenue à toi servant à saluer l'auditeur et à l'accueillir par ces mots.

✓ A : oui bonjour↑/ votre question s'il vous plaît↑/ mrahba bik (bienvenue à toi)

• **Yaâni** : considéré, avec *hadja* (quelque chose), *chghel* (comme) et *zaâma* (c'est-à-dire/soi-disant), comme des petits mots, des habitudes et/ou tics de langage (*infra*) qui participent à la structuration du discours sans ruptures.

✓ I₁ : c'est quoi exactement encouragement yaâni (c'est-à-dire)/ vous offrez des terrains ? c'est quoi exactement ?

✓ A_{UI} : et là je voudrais euh je voudrais tant que ma participation apporte yaâni (c'est-à-dire) un euh un bénéfice pour euh toute la famille algérienne

- **Zaâma** : s'utilise tantôt comme l'équivalent de « c'est-à-dire », tantôt comme l'équivalent de « soi-disant ».

✓ *A_{U2} : même le pire de tout ce qui m'a poussé vraiment euh zaâma (c'est-à-dire) je tiens vraiment à continuer/*

✓ *A_{U5} : zaâma↑ (soi-disant) soit disant*

- **Hadja** : équivalent de « quelque chose » en français.

✓ *A_{U1} : vous savez euh// je ne sais pas euh quand il est chez moi c'est euh c'est hadja (quelque chose)*

- **Chghel** : équivalent de « comme » en français.

✓ *A_{U3} : il n'a pas chghel (comme) quelqu'un qui euh qui peut l'aider*

✓ *A_{U3} : je vous ai dit qu'on est chghel (comme) financièrement intellectuellement euh on est chghel (comme) euh bien sûr il y a ma mère qui nous a appris cette idée qu'on était supérieurs quoi*

✓ *A_{U3} : par contre il y a mes oncles que euh que leurs femmes chghel (comme) ne travaillent pas euh chghel (comme) n'ont pas réussi dans leurs études*

- **Maâliche** : de l'arabe littéraire « ma aâlayhi / ما عليه », l'expression signifie en arabe algérien « ce n'est rien / ce n'est pas grave ».

✓ *A_{U3} : j'adore l'écouter et là euh ça va pas être facile/ mais maâliche (ce n'est pas grave) vous avez le droit à un petit repos euh*

✓ *A_{U8} : d'accord/ maâliche (ce n'est pas grave)*

- **Kima n'goulou** : littéralement « comme on dit », l'expression s'utilise lorsqu'on veut rapporter les discours de quelqu'un ou pour citer un proverbe populaire. De l'arabe littéraire « qala / قال » signifiant « dire telle ou telle chose », au passif « qila / قيل », signifie « il est dit, on a dit, on dit » ou « dire qu'un tel a dit quelque chose ».

✓ *A_{U3} : j'avais qu'une seule famille qui était là-bas euh// ils m'ont accepté mais kima n'goulou f'el maslaha↑ (comme on dit c'est par intérêt)*

✓ *A_{U3} : je suis comment dire↑ kima n'goulou (comme on dit) que je suis très sérieuse↑/ que je suis très calme↑/ que euh j'ai j'ai euh kima n'goulou gadra↑ (comme on dit capable)*

- **Boussa** : équivalent de « bise » en français.

✓ *A : bonne boussa (bise)*

- **Ouldi** : de l'arabe « ould » signifiant « enfant, fils », le « -i » renvoie au pronom possessif « mon ».

✓ *A_{U10} : et aussi Karim oulidi (mon fils)/ j'ai pas reçu de puce↑/*

Suite à notre typologie des emprunts recensés dans notre corpus, nous pouvons constater que nos algérianismes, attestés ou non attestés dans la typologie des algérianismes proposée par Queffelec *et al.* (2002 : 132) fondée sur le modèle élaboré par les rédacteurs de l'*IFA*, présentent un certain nombre de caractères dominants. Comme ils le soulignent :

- certains emprunts expriment et dénotent une « réalité » spécifique à l'Algérien, c'est-à-dire ignorée des locuteurs natifs de français. Ils sont donc nécessaires pour l'expression de la réalité socioculturelle algérienne. Le cas par exemple de *wilaya*, *wilyate(s)*.

- d'autres emprunts spécifiques à l'univers référentiel de la religion et de la civilisation arabes sont communs à la communauté maghrébine. Le cas par exemple de *dohr*, *maghrib* qui renvoient aux moments de prières.

- certains emprunts relevés « peuvent » recevoir un équivalent en langue française, mais parfois l'équivalent en français de référence ne reflète que de manière imparfaite la réalité désignée ou le référent dénoté. Le cas par exemple dans notre corpus de *hammam*. Queffelec *et al.* (2002 : 113) donne l'exemple de *moussebel/maquisard* ou de *fellaghas/terroristes* ou *résistants* dont les équivalents en langue française n'expriment pas de manière exacte ce que dénotent les lexies d'origine arabe : *moussebel* comprend les deux sèmes « sacrifice » et « don de soi », et *fellaghas* celui de « combat pour la liberté, l'indépendance » absents de leurs équivalents français et pourtant évidents pour le natif arabophone.

Nous proposons donc une taxinomie onomasiologique en classant les lexèmes que nous avons répertoriés selon leur appartenance conceptuelle :

- religion : *allah*, *allah ghaleb*, *allah ibarek*, *allh yrahmou*, *inchallh*, *lhamdoullah*, *dohr*, *maghrib*, *hidjab* dénotent la dimension religieuse partagée.

- administration : *wali(s)*, *wilayate(s)*.

- espace et lieux : *hammam* qui est attesté dans les dictionnaires du français de référence en raison de sa fréquence d'emploi très élevée, à côté de *chouia* que nous avons également recensé.

- comportement et attitude : *h'nana*, *aami* dénotent la civilité et l'affection.

Dans un corpus radiophonique de la Chaîne 3 en particulier et en Algérie en général,

la langue française et les langues locales se sont enrichies mutuellement- de par leur coexistence- d'apports nouveaux. Le français, tel qu'il est utilisé en Algérie, intègre de nombreuses lexies arabes ou berbères employées quotidiennement dans le discours des locuteurs pour exprimer et dénoter un vécu ou une réalité qui ne peuvent pas être désignés par une lexie appartenant originellement à la langue française (Ibidem.).

Bibliographie

1. Boumedini, B., 2009, « L'alternance codique dans les messages publicitaires en Algérie. Le cas des opérateurs téléphoniques », *Synergies Algérie*, 6, p. 99-108.

2. Cheriguen, F., 2002, *Les mots des uns, les mots des autres- le français au contact de l'arabe et du berbère*, Alger, Casbah-Editions.
3. Courtilon, J., 1985, « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, 68, p. 32-47.
4. Delbecq, N., 2006, *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, De Boeck.Duculot.
5. Deroy, L., 1956, *L'emprunt linguistique*, Paris, Les Belles Lettres.
6. Dubois, J., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
7. Duclos, J., 1991, *Les particularités lexicales du français d'Algérie (français colonial, pataouète, français des Pieds-Noirs) de 1830 à nos jours*, Thèse de Doctorat, Université de Tours.
9. Keita, A., 1997, « Le français régional : étude des emprunts lexématiques du français au Jula », *Langues et linguistique*, 23, p. 31-68.
10. Lanly, A., 1970, *Le français d'Afrique du Nord*, Paris, Bordas.
11. Queffelec, A. et al., 2002, *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, De Boeck & Larcier s. a., Éditions Duculot, 1^{ère} édition.

Antonio Carrillo Avelar ¹

Maurides Macedo²

Rosani Moreira Leitão³

THE PROTAGONISM OF YOUNG RESEARCHERS: AN ETHNOGRAPHIC EXPERIENCE OF THE CLASSROOM.

The text is based on an experience in which the authors share the same subject at the Federal University of Goiás, Brazil, which aimed to highlight the contributions of ethnography in the training of researchers and professionals in

¹ PhD in Anthropological Sciences from the Autonomous Metropolitan University (Mexico) and Post-Doctor in Education from the University of São Paulo, Brazil: Professor and researcher at the National Pedagogical University and the UNAM and visiting professor of the Interdisciplinary Graduate Program in Human Rights, of the Federal University of Goiás, Brazil.

²He holds a law degree from the Catholic University of Goiás, a degree in History from the Catholic University of Goiás, a Master's degree in History from the Federal University of Goiás, a Ph.D. in History from the Pontificia Universidade Católica de São Paulo and a Postdoctoral Degree from the University of Texas. She is currently a retired professor at the Federal University of Goiás. She is a research professor at the Interdisciplinary Post-Graduation Program in Human Rights at UFG Advogados - OAB-GO since 1986. She has experience in Law, Education and History.

³Graduate Program in Human Rights and Anthropological Museum of the Federal University of Goiás (UFG). PhD in Anthropology from the University of Brasília (UnB) (2005); Master in Education (1998) and Graduate in Social Sciences (1991), Federal University of Goiás.

the field. With the discipline we intend to offer young students with different degrees and master's in various disciplines, elements for the analysis and reflection of the daily life of the different social institutions and socio-cultural diversity, from a perspective of a school seminar, as an important instrument of study.

Keywords: *young researchers; academic research; ethnographic and seminar*

1. Introducción

En el marco de la hoy llamada sociedad del conocimiento⁴, resulta indispensable plantearse como un fuerte desafío la revisión de enfoques y perspectivas de investigación, como estrategia de revitalizar los centros de formadores de investigadores, en su carácter de institución social que tiene la responsabilidad de la distribución y creación de conocimiento. De aquí quienes elaboramos este trabajo, nos empeñamos a fomentar un estilo de hacer investigación, centrados en la etnografía, capaces de recuperar los aportes individuales de los estudiantes en una perspectiva de colaboración interdisciplinaria centrados en el quehacer etnográfico que busques líneas de trabajo que faciliten y estimulen el interés de los jóvenes investigadores por tener nuevas miradas de producción de conocimiento.

En eso artículo nos referimos a espacios específicos de formación y actuación académica y social de la de la Universidad Federal de Goiás, Brasil, y específicamente en el Núcleo Interdisciplinario de Estudios y Pesquisas en Derechos Humanos - NDH (vinculado a Pro-Rectoría de Pesquisa e Innovación-PRPI) y el Programa de Pos-Graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos – PPGIDH (vinculado a la Pro-Rectoría de Pos-Graduación), que cuentan con el respaldo de universidades de otros estados y de organizaciones de la sociedad civil. Al largo de su existencia, estos espacios se ha caracterizado, consolidado y fortalecido por el fomento del debate interdisciplinario y, de cooperación entre sus investigadores, paralelamente a la integración con la sociedad civil, objetivándose en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con las luchas sociales y garantías de los derechos humanos en general y culturales en particular.

En este sentido, se ha centrado su atención en objetivos académicos concretos que le permitan a los jóvenes formarse como constructores de conocimiento que aludan a la defensa de los derechos humanos: que puedan leer

⁴El término ‘**sociedad del conocimiento**’ ocupa un lugar estelar en la discusión actual en las ciencias sociales y humanas así como en la política actual. Se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas. Sin embargo, es enfoque que está en construcción. Actualmente se encuentra en discusión, con otros términos como ‘sociedad de la información’ y ‘sociedad red’.

la realidad sociocultural en que están insertos, y sobre todo a producir conocimiento y a hacer uso de la palabra en los distintos foros sociales que los requieran (Boaventura,1998).

2. El escenario y los procesos de la experiencia

Las experiencias descritas e analizadas en el artículo, ocurrieron en el contexto de la asignatura, o del seminario Tópicos especiales: *Teorías y prácticas del que hacer etnográfico en investigaciones interdisciplinarias*⁵, pensado para trabajar con estudiantes de maestría en derechos humanos, pero, considerándose su enfoque interdisciplinario, también recibió estudiantes de licenciaturas de distintas áreas del conocimiento.

El seminario se organizó en cuatro unidades, o en cuatro momentos distintos, conforme sigue: 1) ***Identificación de temas e intereses de investigación de los estudiantes.*** Consistió en diagnóstico en donde los jóvenes pusieron de manifiesto sus interés y preocupaciones académicas por producir conocimiento proveniente de distintas áreas y que a su vez mostraron se muy vinculadas a sus experiencias profesionales y al reconocimiento de problemas que afectan a los derechos humanos. Como resultado de esta etapa, este espacio formativo se propuso varias metas: a) Ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio de cada uno de los jóvenes; b) Incorporar e construir nuevas estrategias de investigación centradas en la etnografía; c) Impulsar los avances de investigación que tenían hasta ese momento e d) Reestructurar si fuera el caso sus proyectos de investigación.

2) ***Análisis de enfoques y estructuras de investigación etnográfica,*** que consistió en el esfuerzo de aportar claridad sobre la importancia de uso pedagógico de la investigación etnográfica. Es decir, generar familiaridad demostrando cómo se ha venido construyendo el saber etnográfico tomando como base, el análisis y el estudio de sus principales representantes, con miras a que los estudiantes perciban la manera en como se viene construyendo un campo, cuáles han sido las críticas al mismo y como los participantes del seminario también pueden contribuir a su construcción como sujetos que están obligados igualmente a realizar aportaciones metodológicas a esto campo.

El seminario se trató de apoyarse en un enfoque holístico que mostrará la necesidad de desarrollar metodologías que tengan en cuenta los contextos, la vida y los intereses de los participantes y a su vez, destacar la importancia de ser propositivo en el ámbito de la metodología, para el fomento de los procesos de aprendizaje y la integración de las diferentes dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo. De este modo el proyecto académico del seminario, a través de los temas propuestos por los alumnos, buscó articular el plan de estudios de la Maestría en Derechos Humanos como un puente que funciona entre la universidad y la realidad circundante en donde están implícitos la defensa de los derechos humanos.

3) Identificación e caracterización de los *modelos de etnografías*.

Consistió en la mediación por parte de los profesores/as, a través de estudios bibliográficos y ejercicios comparativos de forma a introducir a los estudiantes en el mundo del quehacer académico, basado en la etnografía y a la comprensión del campo, y de su lenguaje y sus soportes teóricos que le dan sentido. La concepción que tiene el joven sobre la etnografía con frecuencia está ligada a los criterios de rigurosidad que tiene que cumplir según la postura epistémica que considera importante emplear en función de su proyecto de investigación. Entretanto, el estudio de los enfoques de construcción de la etnografía genera campos de saber, que lo conlleva a construir una idea propia de etnografía y lo conduce a comprenderse como productor de un saber y a convertirse en sujetos vigilantes de sus procesos epistémicos que son necesarios cuidar en aras de cumplir con una rigurosidad que le dé sentido a su quehacer investigativo.

4) Reestructuración de los proyectos de investigación de los maestrantes. Aunque también asistieron al curso estudiantes de pregrado de otros espacios académicos de la misma institución, los principales destinatarios de este espacio académico fueron estudiantes que cursan la Maestría en Derechos Humanos, que en este momento de su proceso formativo están preocupados por la reestructuración y consolidación de su proyecto de investigación. Por lo tanto, al término del curso, los estudiantes, que cuentan con la supervisión en sus trabajos de diferentes docentes que integran el Programa de Posgrado, mostraron los cambios proporcionados en el proceso, presentando sus investigaciones y evidenciando los avances académicos logrados, a partir de las contribuciones del seminario de etnografía.

3. Estrategia didáctica del seminario: deconstruir y reconstruir las formas de entender la actividad investigativa

En el ámbito del seminario la estrategia didáctica que se siguió, fue centrarlo en los jóvenes de tal manera que ellos mismo fueran decostruyendo (Derrida, 1989) o desaprendiendo sus preconceptos y coexistieran con otras formas de entender la actividad investigativa, desde tres aspectos académicos: la vigilancia epistemológica, la innovación a través de la construcción del objeto de estudio y los fines de la tarea en el contexto de los derechos humanos.

Todo esto constituyó una estructura del conocimiento académico dentro del aula a través de cuatro componentes básicos: El mundo de los jóvenes investigadores como protagonistas sociales, los fines propios de las diferentes instituciones, la función de la etnografía en estos escenarios y el papel que juegan los derechos humanos en estos contextos.

Aquí como docentes, de este espacio académico, se consideró que se asumía una responsabilidad muy importante como mediador/as responsables de contribuir para la formación de competencias que en el mundo de la investigación, les permitan a los jóvenes a comprender y transformar el mundo que les rodea en el contexto de los derechos humanos, y el universo de la

investigación en general y de la etnografía en particular. Esta concepción docente está ligada a una idea de pedagogía, cuya función es generar escenarios donde los estudiantes se asuman a un cambio en la idea del maestro y su rol es más como un orientador o supervisor del saber, que como implementador de procesos informativos (Schön, 2010).

Aunque el trabajo docente ocurriera de forma integrada y colaborativa, cada profesor o profesora, exploró particularmente los contenidos más acercados a sus campos de formación, trayendo su contribución de una perspectiva interdisciplinaria.

Un profesor se encargó de promover la reflexión sobre los procesos de aprendizaje vinculados a los soportes de formación en investigación que traían los jóvenes con un efecto estimulante que les permitiera reorientar su reconstrucción epistémica, con miras a que realizaran las nuevas lecturas, de su quehacer investigativo. Que en voz (Derrida, 1989) la deconstrucción exige un análisis fragmentado de textos con miras a detectar los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico, la importancia de su trabajo, a través de su “trabajo de construcción” de revelar dimensiones nuevas y refrescantes de cosas conocidas o cotidianas. Situación que puede ayudar a detectar las tensiones y contradicciones de la auto-comprensión humana.

Una de las profesoras, se dio a la tarea de revisar las teorías antropológicas rescatando el concepto de cultura, su evolución en la historia de la antropología y el origen del método etnográfico, identificando los distintos enfoques teóricos y sus contribuciones a la etnografía. De manera particular, destacó la importancia de la vertiente interpretativa e del enfoque hermenéutico y de sus posibilidades de contribuir para el abordaje, análisis y interpretación de los distintos contextos etnográficos, que los estudiantes pretenden comprender en sus investigaciones. Enfatizó la importancia de comprender los soportes epistémicos de la etnografía y de la construcción de una coherencia teórica del investigador con su propia línea de pensamiento, que debe de identificarse con su práctica investigativa, buscando los mecanismos metodológicos que le permitan superar los obstáculos presentados. Finalmente, se atentó para la capacidad de uno hacer uso de enfoques y metodologías de otros trabajos de investigación, con el objetivo de que al ser removidos de su contexto original, puedan adquirir nuevos usos a favor de su estudio.

La otra profesora se encargó de discutir, considerando los temas abordados, la memoria dentro de cuadros sociales resaltando las relaciones entre memoria individual y memoria colectiva, mostrando que la memoria del individuo depende de su relacionamiento con la familia, con su cultura, con la clase social, con la escuela, con la Iglesia, con las profesiones; enfim, con los grupos de convivio y de referencia propias de eso individuo, mostrando la importancia de la reconstrucción del pasado a través de la memoria, con imágenes y ideas del presente, de modo a dar sentido a la vida del individuo en

eso presente. Ella llamó la atención para formas en que se puede usar la memoria para escribir la historia y como ella puede ser afectada por procesos selectivos, en que determinados grupos son invisibilidades, mientras otros son puestos en evidencia. Además, destaca que no se habla de un mero esfuerzo de investigación, sino que también y fundamentalmente de un activismo social orientado a desmitificar estereotipos y verdades dadas e arraigadas en cada uno de los contextos culturales, ya que élites hacen uso político de las memorias en la reconstrucción del pasado en su favor, racionalizan y revisan esa memoria a la luz de su forma de pensar y busca ser congruente con sus intereses (Halbwachs, 1990). Hay una memoria oficial, que es elaborada e impuesta desde el Estado o los organismos públicos para glorificar, mitificar y ocultar acontecimientos y mantener una supuesta identidad nacional. Pero hay también una memoria pública que se caracteriza como la voluntad o el deseo por parte de algún grupo social, que busca organizar representaciones del pasado de modo tal que puedan ser asumidas por los individuos como propias. De eso punto de vista, la memoria es como un campo de batalla, un espacio de peleas, en donde grupos sociales construyen distintas versiones de la historia, o de las historias. En una investigación etnográfica, es recomendable que se comprenda esas distintas dinámicas de la memoria.

4.- Soportes teórico-metodológico del seminario

Schön (2010) y Davini (2016) plantearon la importancia de la existencia de conocimientos y reflexiones en la acción, lo que permite integrar en las actuaciones explícitas e implícitas de los jóvenes que se inician en el proceso investigativo lo cognitivo, lo emocional, la teoría y la práctica. Reconociendo que tanto quien enseña como quien aprende dentro de una comunidad académica, trabajan para generar conocimiento local a favor del cambio del accionar social, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando construyendo conocimiento a favor del otro.

EL fomento de una enseñanza reflexiva es relevante cuando se forma a los jóvenes en el campo del uso de la investigación o indagación como metodología para construir una actitud académica comprometida, con su accionar social. Se proponen aquí hacer investigación a través de múltiples caminos con diversos procesos para desarrollar, en donde ellos están obligados a adoptar una posición propia, que inclusive pueda estar en contra de sus mismos docentes. Para la enseñanza reflexiva, considera que la investigación es una experiencia de disfrute y goce personal. Aquí la observación y diálogo permanente se convierte en un artefacto que permite, resolver inquietudes, hallazgos, descubrimientos, y en general construcción de saberes que involucran procesos de investigación en el desarrollo formativo de un espacio académico (Shön, 2010:25-26).

En el marco de la enseñanza reflexiva es crear propuestas de “Escuelas para enseñar vida”, es decir convertir el accionar de la instituciones educativas como estrategia pedagógica que le dé sentido a su quehacer formativo; es una experiencia que dinamiza el proceso educativo, que busca aportar una

herramienta pedagógica, y didáctica, que apoya la comunicación desde los procesos vitales en el espacio universitario. La enseñanza reflexiva se convierte en una experiencia significativa, del proceso de aprendizaje de los jóvenes, es ante todo comunicación. La constatación de la reflexividad se convierte también en la enseñanza de actitudes y estrategias de aprendizaje, que corren paralelos al aprendizaje de contenidos y procedimientos. Generalmente es la acción, es la voz que llama al cambio de perspectiva para vivir las instituciones educativas con otro sentido, como escenario para la socialización de las personas; en particular es escenario principal de su construcción como persona, siendo el aula de clase, un espacio vital, un espacio para el encuentro y la comunicación.

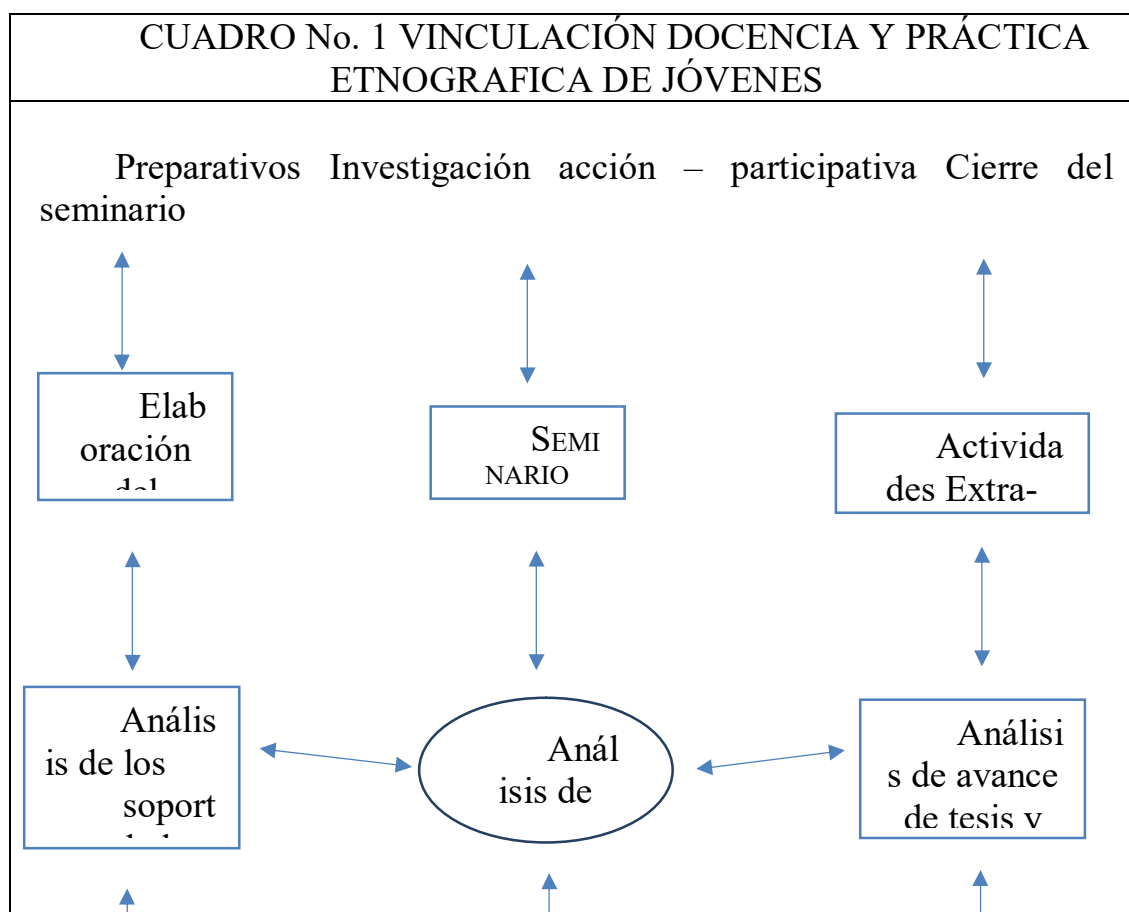
Idealmente el aula es ese espacio común para el entendimiento mutuo, para cierta negociación de conocimientos y para la formación de significados compartidos. En este sentido enseñar es comunicar, según lo afirma Delamont (1985). En este espacio al enfocar la enseñanza reflexiva desde este punto de vista comunicativo, recurrimos a la investigación como estrategia pedagógica que nos sugiere muchas posibilidades para orientar las actividades educativas, tendientes a recrear el aula y renovar las didácticas.

Para conducir la investigación en el aula, en cuanto el análisis de las prácticas investigativas de maestrantes de PPGIDH, se recuperaron elementos del paradigma etnográfico interpretativo (Geertz, 2010), recuperando las contribuciones de Rockwell, en donde llama la atención para los actos de mirar escuchar y escribir para la construcción de la investigación etnográfica (Rockwell, 2009). Se recuperan también el enfoque cualitativo de Erickson (1989), cuyo propósito, además del estudio de la cotidianidad humana, es la transformación de las condiciones en que viven los actores en el contexto de la estructura de las relaciones sociales. Además, se articuló con algunos principios de la investigación-acción participativa (IAP) (Elliot, 2000), ya que los temas elegidos por los estudiantes para sus investigaciones, emergieron de sus prácticas profesionales o de sus actuaciones en los movimientos sociales. O sea, son investigadores en proceso de formación, cuyas motivaciones académicas resultan de las dificultades y conflictos vivenciados en esos espacios de actuación y que tienen el deseo de modificar determinadas condiciones de sufrimiento o de opresión y, al mismo tiempo, promovieren los derechos humanos, la dignidad y la ciudadanía de aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Tratase por lo tanto, de un quehacer investigativo socialmente comprometido.

Para la organización general del estudio, se recuperaron los principios de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) (véanse las consideraciones metodológicas en el cuadro. 1), para realizarse un análisis inductivo integrando supuestos conceptuales, apegados a la realidad estudiada⁶.

⁶Según Glaser y Strauss. (1967). Lo más importante en el análisis con la teoría fundamentada es la potencialidad y la profundidad en el análisis de los datos, cabe destacar

La recolección de datos se realizó mediante: a) la observación de la cotidianidad del aula y la elaboración de fichas anónimas con datos de intervención de los jóvenes y el sentido de sus participaciones, se tomó con base también las presentaciones de los avances de sus tesis; b) se buscó analizar de manera indirecta, los grupos de discusión, hacia el interior y exterior de la clase, por considerar que es una estrategia muy importante de corte cualitativo que favorece, la reflexividad colectiva (Shön, 2010, Davini, 2016); c) se tomó como base un diario de campo informal, para registrar la observación directa de la cotidianidad de las clases y la de sus avances en los coloquios correspondientes; y d) se analizaron los textos escritos enviados por los estudiantes como parte de su evaluación en la asignatura e, al mismo tiempo, como avances de su proceso investigativo.



que para este enfoque no importa el número de los casos estudiados, sino la profundidad que se realice en su análisis con miras a tener una comprensión teórico reflexiva de quehacer educativo que se estaba analizando

Diseño del seminario Investigación etnográfica 1er.Reporte de investigación

FUENTE: G. Cruz, L.C. Aguirre, M.A. Sánchez y S. Pou (2015) con adaptaciones

La selección de los casos analizados en el estudio fue realizada a partir de cómo espontáneamente se iban inscribiendo los estudiantes para la presentación pública de sus avances académicos. Con miras a que no se sintieran como un instrumento de observación o indagación para realizar un reporte del trabajo de investigación. Una vez terminada esta fase del estudio, se les fue presentada la investigación, realizadas correcciones y solicitada autorización para mostrar los avances de este trabajo de investigación.

Consideraciones finales

En esta perspectiva de investigación comprometida con la realidad e con los procesos, sociales rumbo a la defensa, consolidación e ampliación de los derechos humanos, uno de sus fines de la etnográfica es lograr darle a conocer por medio de una descripción densa los contextos e situaciones vividas por individuos y grupos específicos, dándole voz a los que no la tienen, con miras a que el otro la escuche y plantee posibilidades de cambio de una realidad de sufrimiento o de opresión vivida. Pero, en otros casos, son los propios sujetos construyendo sus espacios de representación política, conquistando espacios de poder e dando visibilidad a su propia voz e sus identidades. Formándose como protagonistas políticos en el mismo proceso.

En el ámbito de la teoría etnográfica se buscó mostrar como está, va cambiando el modo de entender esta actividad investigativa desde tres espacios en permanente interacción: la innovación, su justificación y aplicación - enseñanza. Y paralelamente, esto construye una estructura del conocimiento escolar con cuatro componentes: El mundo de los estudiantes, los fines de la escuela (su proyecto), la ciencia para este contexto y la estrategia para mostrar resultados.

Es importante enmarcar que la investigación etnográfica en el contexto de los derechos humanos, como estrategia metodológica tiene fines sociales bien definidos, para lo cual se encarga de estudiar el quehacer cotidiano de las instituciones y al mismo tiempo puede dar la pauta para consolidarla o mejorarlas en aquellos aspectos que se considere convenientes. Ya que la etnografía busca hacer conscientes de sí mismo y de su actuación social, de igual

forma a los actores de un problema institucional que hay que resolver y el éxito de la misma radica cuando el grupo que integra una institución asume el problema como un quehacer que demanda cambio y compromiso.

Una problemática institucional detectada y bien planteada, puede ayudar a los jóvenes o a los actores implicados a evidenciar interesantes desafíos que inviten a la búsqueda de respuestas, para lo cual será necesario recuperar conocimientos que poseen y apropiarse de otros nuevos.

Se tiene que tener presente que el trabajo etnográfico puede surgir de un contexto teórico o de un contexto empírico, o de una conjunción de ambos. Los problemas aparecen cuando hay que dar respuestas a dificultades existentes sobre una temática o cuando se cuestionan las respuestas ofrecidas a una situación.

Es recomendable comprender que la investigación etnográfica, no se tiene que ver como una tarea escolar a realizar sino como una estrategia pedagógica comprometida con el desarrollo social que puede ejercer un impacto importante entre las instituciones. Los jóvenes que hacen etnografía tienen que sentir que la práctica investigativa les brinda la posibilidad de realización de cambios sociales a partir de la apropiación de una lógica del conocimiento y de herramientas de investigación propias, que él puede construir teniendo siempre la mirada puesta en la sociedad y sus necesidades como sujetos de derecho.

La investigación etnográfica que construyan los jóvenes, también tiene que verse como un conocimiento, significativo y de realización personal como el que propone, Ausubel (2001): es decir un buen trabajo etnográfico es aquel que puede atribuir significado al material objeto de aprendizaje. Es decir el trabajo etnográfico, no sólo sirve para actualizar sus esquemas de pensamiento sino también revisar, modificar y enriquecer sus conocimientos como ser social comprometido con la causa de los derechos humanos.

Por otra parte la metodología etnográfica como una construcción de investigación es recomendable que ésta se vea más allá de un proceso cultural, donde existe una dinámica de trabajo compartido. En la que los diferentes grupos de trabajo aludidos tienen que estar de acuerdo con los hallazgos encontrados y sentir que ellos están implicados en la dinámica, documentada, consecuentemente, los jóvenes investigadores tienen que tener la capacidad de mostrar y defender la validez académica de sus descubrimientos, donde los otros se sientan involucrados.

Por último el seminario como objeto etnográfico, también tiene que aportar claridad de sobre las bondades de tipo pedagógico, de cómo se forma jóvenes investigadores y la responsabilidad que adquieren como sujetos de cambio.

References

1. AGUIRRE, M.; SÁNCHEZ, A Y S. POUL, P. (2015) *La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica*, México, IISUE-UNAM.

2. BOAVENTURA DE SOUSA S.(1998) *La Globalización del Derecho Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, Universidad Nacional de Colombia,Facultad de Derecho,Ciencias Políticas y Sociales Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Bogotá-
3. DAVINI, M.C. (2016). *La formación de la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
4. DELAMONT, S. (1985). *La interacción didáctica*. Cincel-Kapelusz. Bogotá.
5. DERRIDA, J (1989). *La escritura y la diferencia*, Barcelona: Anthropos.
6. IBÁÑEZ, T. (2003). *El giro lingüístico. En: Análisis del Discurso*. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC.
7. ELLIOT, J. (2000). *La docencia como aprendizaje*. En: Pedagogía del siglo XX. Ed. CISSPRAXIS, Barcelona.
8. ERICKSON, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
9. GEERTZ, C.(2010).*La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
10. COCHRAN, M. Little, S. (2008).*Más allá de la certidumbre adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. Ed. Optaedro. Barcelona.
11. DUGUA, C.(2007) *La cultura en el aprendizaje escolar. Elementos para una pedagogía dentro y fuera del aula*. Trillas. México.
12. GARCÍA, C. (2006) “Ética de la profesiones”, en Revista de la Educación Superior Vol. XXXV (1), No. 137, Enero-Marzo, pp. 127-132. ISSN: 0185-2760.
13. GLASER, B. Y A. STRAUSS (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company,
14. HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*.Vértice São Paulo, 1990
15. KRIEGER, P. (2004). “La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004)” en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XXVI, núm. 84, primavera, pp. 179-188 Instituto de Investigaciones Estéticas, México
16. ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
17. SAAD, M.A. (2006) “La universidad brasileña en un contexto de cambios impuestos por la globalización”, en la *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (1), No. 137, Enero-Marzo, pp. 99-109. ISSN: 0185-2760.
18. SCHON, D. (2010) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN CLASES DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: *En este escrito se analiza la práctica docente en clases de español, asignatura a la que se le otorga mayor tiempo e importancia en el plan de estudios de educación primaria. Se caracteriza la práctica de 42 docentes. El método utilizado, de corte inductivo, permitió un acercamiento a la actividad cotidiana de los profesores con el mayor cuidado posible para no tergiversarla, se videograbó en su contexto real. Este tipo de procesos apuntala a reflexionar desde la situación real las condiciones que impactan el desempeño y se hace de manera que se configuran “espejos” en donde los docentes mismos son quienes tienen que decidir si tiene o no valor su forma de enseñar el español y las maneras viables para mejorar. Los hallazgos muestran las características de: inicio y cierre de la clase; tipos de estrategias de lectura orientada a la comprensión; interacción entre el docente y los estudiantes; así como de la evaluación y el monitoreo. Estas dimensiones brindan información acerca de la enseñanza y el aprendizaje del español a través de la lectura.*

Palabras clave: *práctica docente, clases de español, educación básica*

Abstract: *In this paper, the teaching practice in Spanish classes is analyzed, a subject that is given more time and importance in the primary education curriculum. The practice of 42 teachers is characterized. The method used, of inductive cut, allowed an approach to the daily activity of the teachers with the greatest possible care so as not to distort it, it was videotaped in its real context. This type of process encourages reflection from the real situation conditions that impact performance and is done in a way that are configured "mirrors" where teachers themselves are the ones who have to decide whether or not it has value to teach Spanish and the viable ways to improve. The findings show the characteristics of: beginning and closing of the class; types of reading strategies oriented to understanding; interaction between the teacher and the students; as well as evaluation and monitoring. These dimensions provide information about the teaching and learning of Spanish through reading.*

Key words: *teaching practice, Spanish classes, basic education*

1. Introducción

Los profesores se vean, en palabras de Giroux (1988), como intelectuales transformativos, capaces de reflexionar y autocriticar su práctica docente; así como indagar qué factores intervienen en ella y cómo pueden trabajarse. Esto significa despojarse de la idea de un ejecutor y concebirse como un profesional reflexivo. Desde la perspectiva de Milian y Camps (1990), la investigación de

los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, en este caso del español, debe perseguir como una de sus finalidades primordiales la intervención eficaz en la solución de los problemas detectados, a partir del análisis de las condiciones de intervención y de todos los elementos que integran el contexto en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza.

De este modo, lograr que el alumno realice una recreación del texto implica una actitud activa y flexible del profesor, según Rosenblatt, que “la clase de lengua y literatura debe ser activa, significativa, creativa, lúdica, formativa, siempre teórica-práctica, lo que la convertiría en enormemente atractiva y válida como taller hacia la vida” (1992, p.27). Ana Arenzana afirma que: “La lectura es un acto de comunicación en el que el lector reconstruye el sentido del texto a partir de sus propios conocimientos y experiencias de vida” (1999, p.13). La lectura es, pues, una recreación única, la reconstrucción de un texto, a partir de las experiencias de cada lector. Desde esta perspectiva, la lectura debe concebirse, según Isabel Solé, como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (2000, p.17). Este concepto implica dos cuestiones importantes: la presencia de un lector activo, es decir, de un agente que lee y examina el texto y la necesidad de un objetivo que guíe la lectura.

Frank Smith (1999) fortalece la tesis al considerar la lectura como una experiencia común de la vida. Él plantea que cuando el lector se enfrenta al texto, puede experimentar emociones, sentimientos e, inclusive, respuestas orgánicas iguales a las percibidas en situaciones reales; en tal sentido, lo que se lee es vivido como una experiencia real. El autor plantea que sólo puede hablarse de lectura cuando ésta se vive como una experiencia real (1999, pp. 123-126).

De este modo, leer un texto constituye una experiencia única, ya que los conocimientos adquiridos, los intereses específicos y el estado emocional del lector pueden ser factores decisivos para otorgar significado al discurso. La lectura no es un mero desciframiento de grafías; se ponen en juego todos los conocimientos y muchas destrezas básicas en aras de una interpretación que siempre es personal. Bruno Bettelheim, en su libro *Aprender a leer*, habla sobre las virtudes de la lectura. Él asegura que esta actividad intelectual y placentera “proporciona un mundo de experiencias maravillosas, ofrece la posibilidad de despojarse de la ignorancia y de ser dueño de nuestro destino, es fuente de conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas” (1997, p.59).

Por otro lado, la lectura, como muchas otras prácticas culturales, es polifacética y, aunque siempre informa se presenta en dos dimensiones: informativa y recreativa, que se funden, interrelacionan y complementan de

acuerdo con las motivaciones del lector. Resulta importante definir las funciones que desempeña la lectura (Solé, 2000):

Función cognoscitiva. Satisface necesidades de información de distinta índole y desarrolla el lenguaje y las operaciones mentales. Estimula el espíritu científico y analítico, lo que permite, a su vez, hacer comparaciones, analogías y emitir juicios críticos (periódicos, revistas, ensayos, tratados; obras filosóficas, históricas).

Función instrumental. Sirve para obtener información específica sobre un tema y para seguir instrucciones que indiquen la forma de actuar o de realizar alguna actividad (recetarios, reglamentos, leyes, códigos).

Función afectiva. A través de la identificación con situaciones y personajes, ayuda a resolver conflictos, a satisfacer necesidades de tipo emocional y enriquecer el mundo del individuo (novelas, cuentos, obras de teatro).

Función de socialización. Permite el conocimiento de las raíces culturales de los pueblos, contribuye en la formación de identidad y facilita la comunicación y las relaciones humanas (leyendas, mitos).

Función de sensibilización. Otorga elementos para apreciar las diferentes manifestaciones del arte y sensibilizar a la persona para el conocimiento de lo estético (guiones de cine, radio y televisión).

Función de evasión y recreación. Representa una posibilidad lúdica y placentera de utilizar el tiempo libre. También estimula la imaginación y desarrolla el potencial creativo del lector (novelas, cuentos, poemas, diarios, registros de experiencias).

La lectura es un elemento imprescindible en la enseñanza total del lenguaje. La práctica cotidiana y placentera del acto lector estimula en el alumno su capacidad de expresión y comprensión, despierta su sensibilidad estética y creativa, propicia una actitud de diálogo y contribuye a su desarrollo intelectual y afectivo. Y es que en la medida en que una persona desarrolle y domine sus capacidades de comunicación se integrará con mayor seguridad a su sociedad, la comprenderá y asumirá frente a ella una actitud participativa y activa. Satisface, además, diversas necesidades, sensibiliza; estimula la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo. Además, propicia el desarrollo de habilidades esenciales para el proceso de comunicación Reyzábal y Tenorio (2004) señala entre las bondades de la lectura que:

Sirve para enriquecer el léxico, para transformar la función comunicativa de mecánica en consciente y autoelaborada; colabora en la mejor comprensión de la cultura en general y de las artes en particular; fomenta la fantasía, encauza la emotividad, agudiza la visión crítica, desarrolla el gusto estético, aporta contenidos metalingüísticos y extralingüísticos, motiva hacia otros saberes resultando especialmente adecuada para la adquisición de destrezas y el reconocimiento de normas (2004, p. 28).

La lectura, según Cassany (2000) juega un papel trascendental en el desarrollo de habilidades como:

Escribir. Porque a través de la escritura los alumnos pueden expresar lo que han leído o se les ha leído, el mensaje que captaron del texto y su interpretación. Y es que al escribir se hace consciente el vínculo entre el que escribe y el que lee, pues buscan las palabras que puedan traducir ideas e imágenes, crear ambientes y delinear personajes.

Escuchar. Al leer o escuchar las lecturas de otros se agudiza la capacidad auditiva, la retención y la memoria, se discriminan sonidos e informaciones de acuerdo a propósitos específicos que facilitan la comprensión de mensajes y la apropiación de conocimientos. Los textos que incluyen diálogos, por ejemplo, refuerzan la relación entre escuchar y hablar y hacen evidente la importancia de poner atención a lo que se oye para dar una respuesta ágil, coherente y adecuada.

Hablar. La lectura optimiza la comunicación oral, ya que al leer se reconocen palabras y conceptos; se amplía el vocabulario y se aprenden nuevas formas de expresión que enriquecen y facilitan la comunicación con nuestro entorno.

2. El acercamiento a la práctica docente en clases de español

El método utilizado fue de corte inductivo, permitió un acercamiento a la práctica cotidiana de los profesores con el mayor cuidado posible para no tergiversarla, se utilizó el video. Este tipo de procesos apuntala a reflexionar desde la situación real las condiciones que impactan el desempeño y se hace de manera que se configuran “espejos” en donde los docentes mismos son quienes tienen que decidir si tiene o no valor su forma de enseñar el español, aquí sólo haremos referencia a la lectura. Se analizaron 42 prácticas pedagógicas de 22 entidades de la República Mexicana (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Entidades Federativas y clases analizadas

Entidades	Número de clases analizadas
-----------	-----------------------------

Baja California	2
Campeche	1
Chiapas	3
Chihuahua	1
Ciudad de México	1
Colima	3
Durango	1
Estado de México	6
Guanajuato	4
Guerrero	2
Michoacán	2
Morelos	1
Nayarit	1
Nuevo León	1
Puebla	3
Oaxaca	1
San Luis Potosí	4
Sonora	1
Tabasco	2
Veracruz	2
Yucatán	1
Zacatecas	2

De estas clases videograbadas, el 87% se localizan en escuelas de zonas urbanas; 12% en zonas rurales, el 1% se clasifica como indígena. El 74% de turno matutino, 24% del vespertino y 2% trabaja en jornada amplia o discontinua. En relación con los docentes participantes, 15 son hombres y 27 mujeres. Los estudiantes de la clase de español, fueron un total de 1052 (540 niñas y 512 niños). Esto representa el 2% de la población nacional.

En este trabajo se considera que lo importante es recuperar las singularidades que existen en las distintas prácticas pedagógicas, permitió realizar descripciones detalladas de momentos específicos.

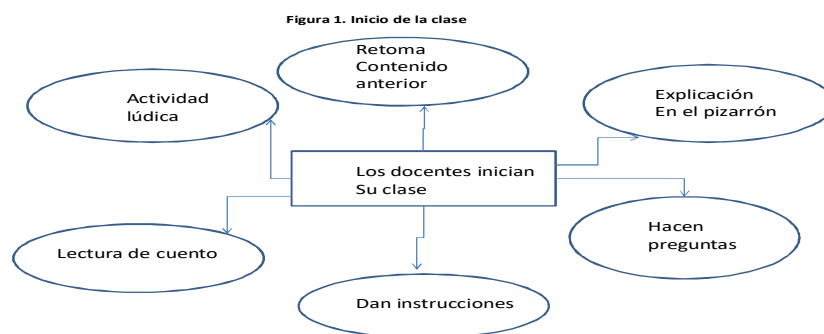
3. Características de la práctica docente en clases de español en educación básica

Con base en el análisis de los videos de las clases de español se analizaron diferentes dimensiones analíticas, aquí haremos referencia al inicio de la clase; uso del libro de lecturas; estrategias de lectura; cierre de la clase.

A. Inicio de la clase: En esta categoría se examinan los primeros minutos de las sesiones, qué estrategias se utilizan, cómo se implementan y su relación con el

contenido de la clase. De los casos analizados 12 inician su clase por medio de preguntas, 10 inician con una actividad de juego:

- *Trabajo con lectura para comenzar*, luego se formula preguntas. En el siguiente ejemplo se presenta un fragmento de la narrativa de un caso que inicia con la narración de un cuento por el docente.
La maestra pregunta al grupo si les gustó el cuento y ellos responden que sí; les hace unas preguntas: *¿por qué Juanito se sentía triste?, ¿cómo se llamaban los marcianitos amiguitos de Juanito? ¿qué le dijeron los marcianitos que tenían que hacer para que las cosas le salieran bien?*
- *El juego como actividad introductoria*, se propone como parte del contenido a trabajar, como una estrategia para organizar al grupo o para recordar contenidos trabajados previamente. Ejemplo: *juego de basta con música para recordar contenidos; juego de transformar palabras derivadas de un texto.*

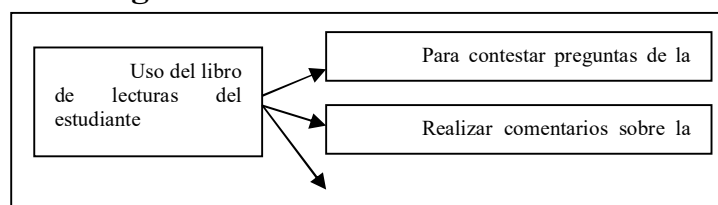


Fuente.- Elaboración propia

Estas características de la práctica se relacionan con lo señalado por Rosenblatt (1992) la clase de lengua es activa, significativa, creativa, lúdica, formativa. Luego la enseñanza del español, en estos casos considera la relación teórica-práctica, lo que la convierte en atractiva para los estudiantes.

- B. Uso del libro de lecturas.** Con frecuencia los alumnos usaron el libro de lectura como fuente que les permite dar respuesta a las preguntas de los docentes. Del mismo modo los estudiantes comentan sobre la lección o bien los utilizan para resolver ejercicios del texto. La figura 2, representa el uso del libro de lecturas por parte de los estudiantes.

Figura 2. Uso del libro de lecturas



En la mayoría de las clases de español se utilizan los libros de lecturas como eje articulador del libro de actividades y éste como complemento del contenido. En los casos en los que se utiliza solo libro de lecturas los docentes preparan material o ejercicios para apoyar el contenido a enseñar, no sólo se lee para comprender el contenido del texto, sino para aprender una temática del español. Siguiendo a Frank Smith (1999) el estudiante se enfrenta al texto y experimenta emociones, sentimientos, lo que lee es vivido como una experiencia real.

C. Estrategias de lectura

El trabajo con lectura, en la ejecución se identificaron dos: lectura en voz alta por turnos de los estudiantes y lectura individual. El docente selecciona a estudiantes que leen en voz alta por turnos, mientras los compañeros del grupo siguen en silencio la lectura.

Los profesores recurren a diversas estrategias para facilitar la comprensión lectora.

- *Antes de leer*

Estrategia más utilizada previa a la lectura es la predicción de contenido, preguntan a los estudiantes a partir del título o subtítulo:

“...¿cómo se imaginan lo qué pasó en el primer episodio? ¿habrán secuestrado a los niños?”

- *Después de leer*

La estrategia que privilegian los profesores de la muestra es interactuar con los materiales de lectura, plantean preguntas para rescatar la comprensión del contenido. A continuación se presentan las modalidades encontradas:

De opinión

El docente busca que los alumnos brinden opiniones sobre el contenido del texto leído: donde se solicita si les gustó el texto o se profundiza en la percepción del estudiante. Tal como se muestra en los siguientes casos:

¿Les gustó la fábula? Los niños dicen ¡Sí!

La maestra dice: *¿Hay que reírse de los compañeros?* Los niños contestan ¡No!
(C Durango)

¿Es bueno o es malo lo que hizo Miguel?

Los niños responden a coro: *Es una buena acción* (C Colima)

Para propiciar interpretaciones o de relación con la vida cotidiana

Esta estrategia se encontró en un solo caso donde el docente guía a los alumnos para que identifiquen el mensaje que proporciona el texto, en este caso la moraleja. Así se manifiesta en la narrativa del caso:

“...conduce a los niños a que señalen la moraleja que la fábula les proporciona: no debemos señalar de algo a las personas hasta no estar totalmente seguros...” (C Estado de México)

Preguntas que involucran dilema o controversia

Se ubicaron en dos casos de alto nivel de logro, los docentes proponen cuestionamientos que incluyen enunciados o respuestas que promueven la discusión y el contraste de ideas o posiciones de los estudiantes, más allá de lo que informa explícitamente el contenido de la lectura.

Plantea: *“los niños y niñas pueden jugar juntos al futbol, béisbol por ejemplo; o se tendrá que hacer un equipo de niñas y otro de niños”*

Una niñas dice *“los niños también pueden jugar a los juegos que juegan las niñas, pero que a veces ello no quieren.”* (C Zacatecas)

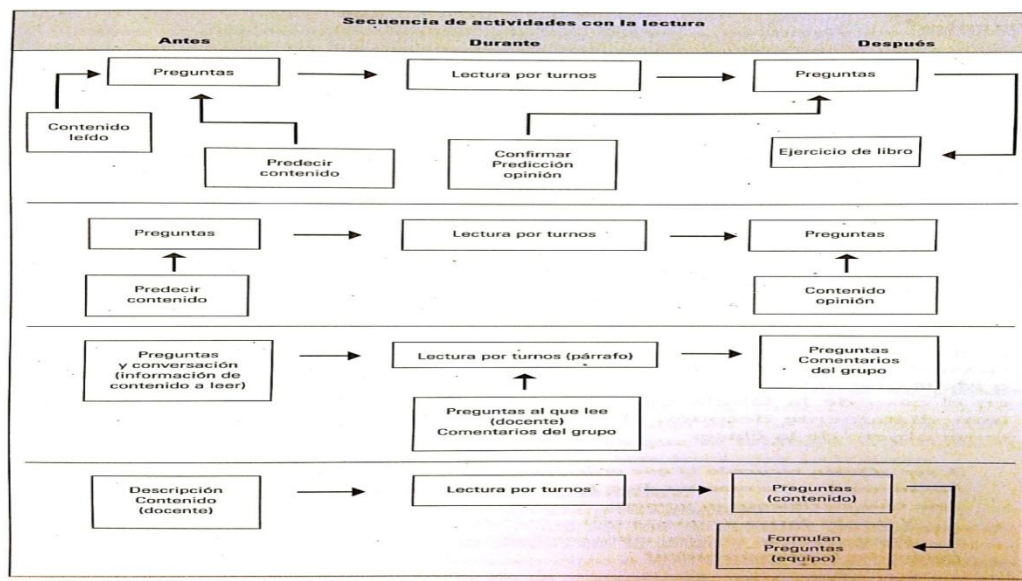
Un niño comenta; *“Mireya quiere participar pero que no la dejan”*, el profesores pregunta: *¿será porque es mujer?* Los niños dicen *“no, es porque es nueva en la escuela”* (C Durango)

Los hallazgos reafirman la idea propuesta por Cassany (2000) que la lectura contribuye al desarrollo de las habilidades de escritura, escucha, y el hablar.

- ***Secuencia de la lectura***

La organización y estructura de las actividades que se proponen para trabajar con la lectura permite tener una perspectiva global del tratamiento durante la clase. A continuación se muestran los esquemas de secuencia de actividades que se observan en las clases de mayor rendimiento.

Figura 3. Secuencia de lectura



Fuente.- Loera, A. (2003)

Los materiales que se utilizan, además del libro de texto de lecturas oficial, otras fuentes como cuentos y fábulas. Usualmente se desarrolla a través de comentarios alusivos a lo que se aborda como contenido principal de la lectura, formulando preguntas directas, ofreciendo información para motivar al grupo o participar en la clase.

Resulta recurrente utilizar el libro de lecturas intercalando preguntas sobre el contenido. Además desarrollan actividades complementarias al libro de lecturas, tales como el uso del cuaderno, las exposiciones por equipo y la elaboración de materiales por los estudiantes.

En cuanto a las formas de abordar el contenido con muy variadas sin embargo se pueden identificar:

Dimensión temporal

La introducción del contenido se ubica en diferentes momentos de una clase (inicio, desarrollo o cierre). Se utiliza el ejemplo como estrategia de enseñanza en una etapa posterior al momento de la enseñanza, para demostrar o hacer referencia a la información ofrecida. Se propone a fin de construir o desarrollar durante la clase con la participación de los estudiantes.

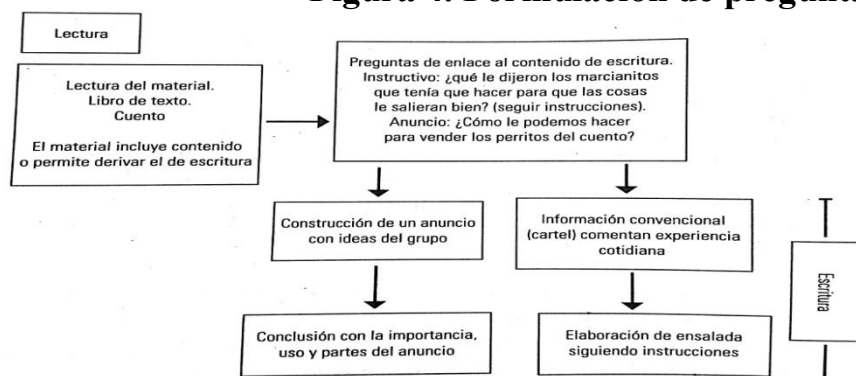
Las preguntas como estrategia didáctica

El planteamiento de preguntas se identifica como la estrategia más utilizada por los docentes para introducir contenidos en la clase al inicio, en el desarrollo o al final de la misma. Las preguntas pueden ser de conexión donde se pretende

vincular contenido a revisar con otro, fuente o situación. Las preguntas también sirven para recuperar conocimientos previos y se vinculan con experiencias o contexto cercano al estudiante. El trabajo con la lectura se realiza en combinación con otros contenidos y son mínimos los casos donde la clase se limita sólo a la lectura. Esta actividad se alterna con los contenidos de los diferentes componentes que sugiere el programa de español, escritura, reflexión sobre la lengua u expresión oral.

La escritura es tratada por medio de cuestionamientos que vinculan la lectura, es decir el contenido de la lectura integra su contenido.

Figura 4. Formulación de preguntas



Fuente.- Elaboración propia

Para los casos de alta eficacia social, la escritura aparece como una parte importante y complementaria de la lectura, debido a que permite a los estudiantes complementar la actividad del libro de ejercicios, las del cuaderno. Otra característica importante es que la escritura, como contenido, es utilizada para la producción de textos. En pocos casos se identifica la redacción de borradores para elaborar un relato. La escritura es usada como reproducción más que para la producción y construcción de textos.

Por otra parte la escritura se aborda a partir de su fundamento, conceptos, tipos, características, formas de elaboración. Para la expresión oral, se trabaja con preguntas o se forman equipos de trabajo y al final presentan resultados en plenaria.

El ambiente de aprendizaje

Otro rasgo que distingue a estas prácticas es el interés constante por parte de los docentes hacia el aprendizaje de sus estudiantes, un ambiente de confianza que permite y promueve la participación de los alumnos, actividades lúdicas donde se trata un contenido específico, las oportunidades de intercambio de información y un frecuente trabajo en equipo. Cuando los alumnos trabajan en

equipo el profesor se desplaza entre los grupos para supervisar el trabajo y propiciar el trabajo conjunto de equipo.

Fragmento de la narrativa de la clase:

El profesor se pasea por los equipos y auxilia a un equipo. Un niño que está aislado de sus compañeros, el profesor lo integra al equipo... se traslada a otro equipo y les indica que las preguntas se responden entre todos...

D. Cierre de la clase

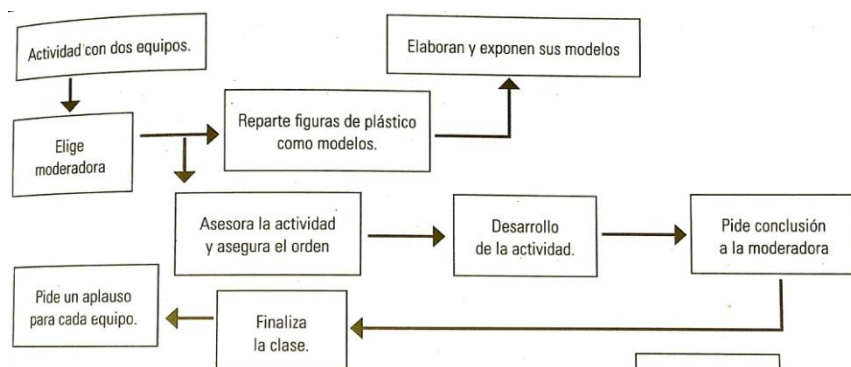
Los docentes de interesan porque se observe, analice y opine como una forma de retroalimentar el contenido, con lo cual los docentes promueven una última actividad de aprendizaje.

Además de estas actividades, el docente evalúa con base en la formulación de preguntas como recursos de monitoreo, supervisa el término de la actividad, brinda apoyo individual cuando no han concluido; revisan el libro de actividades o el cuaderno, corrige en forma verbal ante el grupo, o de manera escrita en el cuaderno o libro.

Ejemplo:

Un equipo hace la oración sólo con mayúsculas y uno de los alumnos de otro equipo pregunta: *¿está mal escrita debido a que está con puras mayúsculas...* la maestra responde "...no, es permitida esa forma de redacción".. (felicitación al equipo por no tener faltas de ortografía) (C Chihuahua)

Figura 5. Actividades y cierre de la clase



Fuente.- Elaboración propia

Con base en los hallazgos se reafirma que la lectura cumple con las funciones: cognoscitiva, instrumental, afectiva, de socialización y sensibilización propuestas por Isabel Solé (2000).

Conclusión

Las características encontradas de organizan a partir de jerarquizar por grado de ocurrencia y evidencia en las lecciones revisadas. En esta sección se presenta una recapitulación de los hallazgos más relevantes que arroja el estudio, así se presenta en la tabla siguiente:

1. **Utilizan preguntas al inicio, durante y al final de la clase.** Como una estrategia para activar el conocimiento de los estudiantes. Al inicio plantean preguntas para recuperar los saberes previos, durante lo hacen para monitorear la comprensión de los contenidos, al final para evaluar lo aprendido.
2. **Lectura orientada a la comprensión poniendo en práctica diversas estrategias de lectura,** reconociendo a la anticipación y a la predicción como las acciones más recurrentes, además de ubicar evidencias de muestreo y de autocorrección, así como diferentes modalidades de la misma en el proceso de lectura.
3. **Interacción constante entre el docente y los estudiantes.**
4. **La evaluación y el monitoreo presentan modalidades diversas y se focaliza el proceso de aprendizaje.** El docente emplean diversas estrategias para evaluar los contenidos tales como: revisión del cuaderno, libro, realiza comentarios y correcciones verbales, supervisa el desarrollo y cumplimiento de las actividades, ofrece apoyo individual y de equipo, recurre a la valoración y opinión del grupo frente a los productos o acciones de los estudiantes.
5. **Retroalimentación de actividades y contenidos.** Los profesores sintetizan las actividades que realizan los estudiantes como una forma de retroalimentar los contenidos trabajados en la clase.
6. **Organización del grupo en equipos de trabajo,** diversas formas de organización, lo más recurrente es la distribución en equipo para desarrollar la tarea.
7. **Uso flexible y diversificado de los materiales de apoyo al docente.** El libro de lectura se emplea como guía, el libro de ejercicios como eje orientador de las actividades y se emplean otro tipo de materiales de lectura como cuentos y fábulas.
8. **Son reflexivos y autocríticos sobre su práctica pedagógica.** Revisan su desempeño docente de manera puntual y concreta, además de que en sus declaraciones siempre está presente la relación con los estudiantes.
9. **Presentan una actitud positiva, expectativas hacia sus estudiantes.** Se preocupan por lo que pueden hacer por sus estudiantes, por su aprendizaje.
10. **Identifican necesidades concretas de formación profesional.** Reconocen la idea de cambiar en términos de su desempeño docente, asumiendo la necesidad de contar con una mayor capacitación y preparación hacia su quehacer, identificando situaciones concretas sobre las que les interesa mejorar.

Las características de la práctica de los docentes de este estudio, se relacionan con lo propuesto por Bruno Bettelheim (1997) cuando asegura que la lectura “proporciona un mundo de experiencias maravillosas, ofrece la posibilidad de despojarse de la ignorancia y de ser dueño de nuestro destino...” (1997, p.59). Además de facilitar la comprensión de la lengua del español.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarado, M. (1990). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Biblioteca del docente. Flacso Manantial.
2. Arenzana, Ana y García, A., (1995). *Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México. FONCA.
3. Ausubel, David y otros. (2003). *Psicología educativa*. México. Trillas.
4. Bettelheim, Bruno y Zelom, Karen (1990). *Aprender a leer*. México. Grijalbo.

5. Cassany, Daniel y otros (2000). *Enseñar lengua*. México. GRAÓ.
6. Coll, César (2005). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje” pp. 157-186, En Coll, César y otros (comp. 2005), *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid. Alianza Editorial.
7. Giroux, Henry A. (1998). *Pedagogía y política de la esperanza, teoría, cultura y enseñanza*. Una antología crítica. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.
8. Loera, A.; Hernández R.; Rangel, A. y Sánchez, S. (2006) *Análisis de la práctica pedagógica videograda*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
9. Loera, A.; Hernández, R.; Rangel, A. Y Sánchez, S.(2007) *Cambios en la práctica pedagógica videograda*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
10. Pérez Serrano, Gloria (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. España: La Muralla.
11. Prado Aragonés, Josefina (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid. La Muralla.
12. Reyzábal, María Victoria y Tenorio, Pedro (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.
13. Rivera, M.A. (2007) “La evaluación de la práctica educativa a través del video.” SEP UPN México.
14. Rosenblatt, Louise M. (1995). *La literatura como exploración*. México. FCE.
15. Sañudo Guerra, Lya (1997). *Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación*. Revista Educar. No. 3, Abril-Junio.
16. Smith, Frank (1999). *Comprensión de la lectura*. México. TRILLAS.
17. Solé, Isabel (2000). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona. GRAÓ.

Antonio Carrillo Avelar⁷

Alicia Rivera Morales⁸

Universidade de São Paulo (Brasil)

Universidade Pedagógica Nacional (México)

TEACHING OF INDIGENOUS LANGUAGES IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING IN MEXICO

In this project, it is intended to show how bilingual intercultural education can be promoted in the Normal Schools from the elaboration of exemplary academic projects of ENBIO teachers, through a specific curricular space, where contents are handled of the 16 indigenous peoples of Oaxaca.

The ENBIO works with the 2012 Plan of the degree in Intercultural Bilingual Primary Education and the degree in Intercultural Bilingual in kinder garden. The curricular map is organized based on three curricular orientations: a) Focus on learning; b) Competency-based approach, and c) Curricular, academic and administrative flexibility. In addition, it has six training paths: 1.- Psychopedagogical, 2.- Preparation for Teaching and Learning, 3.- Additional Language, 4.- Information and Communication Technologies, 5.- Intercultural, and 6.- Professional Practice. There are also several optional spaces, such as the following: 1.- Worldview of indigenous peoples, 2.- Education through art, 3.- Mathematics with the use of ICT, 3.- Knowledge of state history, 4. - Strategies for the attention of students with high performance, and 5.- Management and school leadership.

To adapt this curricular proposal to the reality that ENBIO lives, various academic activities were developed: thematic seminars, forums, workshops, conferences, among others, for updating and specializing in the different training paths proposed by the current curriculum of the General Directorate of Normal Schools.

Keywords:

Representations; is a historical construction located by the teachers of language teaching of the Normal Bilingual School of Oaxaca (ENBIO) in Mexico who have built their academic presence in the field of education, from the work circumstance that they had to live.

⁷ Pos-doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil: Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional; del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y profesor invitado del Programa de Pos-graduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

⁸ Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Durango. Profesora e Investigadora por la Universidad Pedagógica Nacional (México) y profesora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM .

Teaching of indigenous languages.- There exists in the State of Oaxaca processes of training deficient indigenous teachers that manifests itself in their schools.

Collegial work, is a common practice in the ENBIO, which is taken from the everyday cultural activity, which occurs in their own communities. In this institution, there is a vision to continue enabling team work in favor of their academic progress.

The Proposal

La propuesta oficial para los pueblos originarios, plantea cursar asignaturas nacionales, con la adecuación de temas, contenidos, estrategias didácticas y bibliografías que abordan las características de la educación en los contextos de los pueblos originarios de Oaxaca. Aquí se añadieron asignaturas y talleres propios de la cosmovisión indígena. Igualmente, se buscó favorecer que los normalistas, desde los primeros semestres de su formación, tuvieran un acercamiento al contexto escolar en los ámbitos: comunidad, escuela, aula y familia, con el fin de confrontar los referentes teóricos con la realidad y así poder responder a las condiciones y exigencias reales del trabajo docente. Se procuró que los estudiantes iniciaran sus estudios en la ENBIO a partir de la experiencia en su comunidad como eje vertebrador de su formación docente. Desde el 1º al 6º semestres, se realizan observaciones y prácticas pedagógicas en diferentes grados de la educación Primaria, y durante el 7º y 8º en sus áreas culturales desarrollan el trabajo social y práctico intensivo. Su organización académica consiste en propiciar campos de trabajo entre profesores (psicopedagógico, didáctico y lingüístico-cultural).

1. Reuniones de academia.
2. Reuniones por campos.
3. Reuniones de los grupos lingüísticos.
4. Reuniones con los padres de familia.
5. Asambleas escolares comunitarias.

1. Reuniones de academia.- En cada semestre se constituyen las academias en las que participan tanto los profesores del semestre como los estudiantes, en dos modalidades. En la primera, los grupos nombran a dos representantes que participan en reuniones semanales, donde se valoran el sentido de los trabajos pedagógicos de los seminarios, los avances, las dificultades, las debilidades y las amenazas, y en las que además se proponen alternativas de solución. También se analizan las formas de planeación y desarrollo de las jornadas de observación y práctica docente en las comunidades indígenas; asimismo, se evalúan los trabajos que realizan las academias. La segunda modalidad, son las reuniones plenarias, donde participan todos los estudiantes y los docentes del semestre.

2. Reuniones por campos.- En ellas participan los académicos de los cuatro campos que existen en la institución. Aquí se analizan los problemas específicos

de los cinco campos: el lingüístico, el filosófico-cultural, el psicopedagógico, el didáctico y el de investigación. En las reuniones por áreas participan los docentes que se agrupan en las distintas áreas en las que se divide esta escuela, a saber: docencia, extensión y difusión educativa, lingüística, y psicopedagógica. Las reuniones se llevan a cabo para planear las diferentes acciones, así como analizar y resolver los problemas específicos de las mismas.

En el campo, se trata de ir construyendo poco a poco la propuesta vertebral de la formación inicial que podemos considerar más apropiada para atender las necesidades educativas de la niñez indígena oaxaqueña. (Reyes, Vázquez, 2009:316).

3.- *Reuniones de los grupos lingüísticos.*- En éstas participan los estudiantes, los docentes, los administrativos y el personal de intendencia en grupos lingüísticos: zapotecos, mixes, mixtecos, chontales, ikoots, etc. Estos encuentros son semanales y aquí se abordan asuntos sobre la problemática de cada grupo lingüístico, tales como la construcción de alfabetos, la recuperación de las lenguas, la alfabetización en lenguas indígenas, la producción de textos en lengua indígena, etcétera. Igualmente se abordan cuestiones como la participación en eventos socioculturales, deportivos, y académicos, el rescate de elementos culturales, y otros. Por último, se planean viajes culturales y académicos o convivencias sociales.

En los talleres de desarrollo lingüístico, coordinados por el área Lingüística y Cultural para los normalistas bilingües interculturales, se trabaja el desarrollo de las diferentes lenguas originarias con la finalidad de producir textos que puedan servir como material de lectura o didáctico en las prácticas docentes. Los talleres se enmarcan curricularmente en el seminario de Lengua y Cultura.

Una de las prácticas más importantes que apenas empezamos a impulsar, es el trabajo de colectivos por etnias. En este caso, se trata de vincular a los estudiantes de una misma etnia que están en diferentes semestres de la carrera con el propósito de enfocarse a la recuperación de los elementos más significativos de la cultura propia que puedan ser relevantes para propuestas educativas a experimentar en las escuelas y comunidades. (Reyes, y Vázquez, 2009:317).

4. *Reuniones con los padres de familia.*- Anualmente, al inicio de cada periodo escolar, se realizan reuniones con los padres de familia para hacerlos partícipes de la gran responsabilidad que implica ser docentes bilingües interculturales, con miras a destacar la responsabilidad que adquirieron sus hijos al optar por esta institución. En estos encuentros se les muestran todas las implicaciones de ser docente indígena, para que estén al tanto de sus hijos, como naturalmente se hace en los pueblos originarios.

5. *Asambleas escolares comunitarias.*- En ellas participan indistintamente alumnos, administrativos, académicos y personal de intendencia para tratar asuntos de carácter académico, administrativo o de mejoramiento de la institución; así como de carácter político, referente a las jornadas de

movilización en el marco de las luchas magisteriales. También se ha participado en el nombramiento de los directivos como un sistema de cargos.

En cada grupo escolar, en cada semestre y a nivel general, los estudiantes han de definir más adelante una estructura organizativa que será fundamental para atender mejor las distintas tareas de la formación. Se constituirá así un sistema de cargos que tiene su razón de ser en el trabajo que, individual y de manera colectiva, nos corresponde para cumplir con nuestra misión formadora. (Reyes y Vázquez, 2009:315).

En la ENBIO se impulsa de manera significativa el trabajo colegiado, por considerar que es una práctica común, articulada al quehacer cotidiano que se da en sus propias comunidades. En este sentido, existe la visión de seguir posibilitando otros espacios de discusión académica a favor de avance académico de la institución.

En el terreno de las funciones del servicio de gobierno al interior de la institución, estamos contemplando que se requiere de un Consejo de Planeación, que integre la participación de los estudiantes y los trabajadores de manera representativa. También se requiere de un Consejo Académico, en donde se aborden las cuestiones y proyectos que en este orden vayan precisando y profundizando nuestra propuesta de formación. Se destaca en este sentido la participación que han de tener los sujetos de la formación, nuestros estudiantes, porque son ellos los que más han de aprovechar los espacios desde los cuales cobran sentido las acciones centrales de esta propuesta. (Reyes y Vázquez, 2009:316).

El Área Lingüística y Cultural tiene entre sus objetivos, que los normalistas logren describir, comprender y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos de interacción comunicativa. De acuerdo con este propósito, el estudio de la lengua como medio de instrucción y contenido, todavía constituye uno de los componentes básicos en la formación de los estudiantes de la Normal. El lenguaje juega un papel crucial en todo proceso de generación y adquisición de conocimientos y, como ya se sabe, no es un instrumento neutro al servicio de todos por igual.

Esta área se fundamenta en dos disciplinas que se orientan hacia aspectos socioculturales y cognitivos del lenguaje: la Sociolingüística y la Lingüística Aplicada. La Sociolingüística enfatiza el uso social del lenguaje en su aportación a la comprensión de procesos educativos, y subraya que la diferenciación social de la comunicación verbal incide decisivamente en el proceso formativo. Tal aspecto resulta más evidente al abocarnos al análisis de contextos bilingües e interculturales. Por otra parte, a partir de la Lingüística Aplicada es posible identificar problemas relacionados con la lengua en procesos de enseñanza y aprendizaje, formular preguntas y programas de investigación donde se integren las aportaciones de otras disciplinas dedicadas al estudio del lenguaje y la comunicación: la Sociolingüística, la Lingüística Teórica y la Pragmática. Esta área académica busca propiciar relaciones interdisciplinarias con la

Antropología, la Pedagogía y la Psicología, que permitan entender la práctica docente como un quehacer complejo que, abarca el conocimiento sociocultural y la enseñanza de la lengua como un saber integrador. El rol mediador de la Lingüística Aplicada busca establecer puentes de enlace entre el conocimiento teórico sobre el lenguaje y la comunicación y la práctica sociocultural, en contextos educativos interculturales y bilingües. El principal aporte cualitativo del Área Lingüística y Cultural, es la reorientación curricular del Plan y Programa de Normales, con objetivo coadyuvar a la preparación de docentes bilingües de alta formación interdisciplinaria, que permita generar alternativas orientada hacia la interculturalidad propositiva de intervención educativa pertinente y situada en contextos multiculturales y plurilingües. Además pretende fortalecer un currículo que se aborde de manera flexible, que se caracterice por una formación con fuerte orientación comunitaria, para generar procesos de reflexión, comprensión y análisis de las prácticas, socioculturales de los pueblos originarios de Oaxaca. Es decir, se busca formar colectivos que posibiliten indagan en torno a las culturas originarias. El entrar en contacto con las comunidades de origen para plantearse otras formas y tareas con que se pueden ir construyendo otras formas de educar en las comunidades originarias, en mayor relación con la vida cultural de las mismas y para lograr un aprendizaje culturalmente diferenciado, que potencie las identidades de los niños oaxaqueños.

2. Las representaciones como un recurso de formación

Para promover un proceso de transformación del quehacer cotidiano de las instituciones educativas en general y de sus estrategias académicas en particular, como el trabajo colegiado, requieren ser observadas desde otro lugar, es decir, desde el sentido pedagógico que tienen sus prácticas académicas. El analizar la escuela y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de las representaciones que propone Lefebvre (1983), significa tener varios elementos heurísticos de ayuda en esta intención. Recuperar la fuerza interpretativa de las representaciones implica ver a la escuela y su accionar cotidiano como una totalidad que comprende una práctica histórico-social que se ha construido, con frecuencia, de manera intuitiva, al margen de las relaciones sociales o de los proyectos en donde sus actores generalmente los ha adoptado. Estos cambios de innovación se realizaron de manera mecánica o inconsciente fuera de las políticas públicas y sus soportes teóricos.

Comprender las representaciones desde la perspectiva integral de Lefebvre (1983, 31), significa analizar cómo los actores sociales interpretan la vivencia y la práctica social, sin que necesariamente la conozcan o intervengan en ella.

Bajo esa línea reflexiva, esta investigación tuvo como propósito principal, analizar e identificar las principales representaciones que sus docentes han construido en la cotidianidad, sobre un trabajo colegiado desde su propia mirada.

Escuchar las manifestaciones de sus académicos a partir de conocer sus diferentes representaciones, se considera una práctica muy importante, porque posibilita advertir cuál es la concepción implícita que tienen los docentes acerca de este quehacer académico y, a su vez, permite a preciar cuáles son los imaginarios sociales que tienen sobre su labor educativa.

3.- Estrategia Metodológica

En esta investigación de corte interpretativa y cualitativa,(Erickson,2010)(Geertz, 2014) se exploró la construcción social de las prácticas educativas en diferentes espacios de la ENBIO, con aquellos docentes que se destacaron en el campo de la formación académica de la enseñanza de lenguas indígenas, a través de mostrar experiencias innovadoras o relevantes para el medio sociocultural en que se encuentran circunscritos. Es decir, se entrevistó a los académicos con reconocida trayectoria en el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre el fomento del bilingüismo en la institución, y al mismo tiempo, se analizaron a detalle los productos generados por sus alumnos, con la intención de comprender el estado del manejo de competencias para el dominio de sus propias lenguas originarias, todo esto desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Goffman, 2006), en la etnometodología (Garfinkel, H.(2006), entre otros.

5.- La representación docente sobre la enseñanza de la lengua

Lo significativo fue valorar cómo un grupo de docentes emprende la tarea de pensar su cotidianidad de otra manera; es decir, de qué manera sometieron a reflexión el sentido didáctico de la enseñanza de una lenguas en particular, y el fomento de una educación bilingüe, en general; aquí mismo se busca demostrar cómo existen docentes que comprenden los fundamentos de una educación bilingüe con un sentido crítico y diferente al institucional, innovando desde su propia experiencia.

Desde esta perspectiva, los docentes destacaron en su propuesta⁹ la importancia de promover en la institución donde laboran, los siguientes principios:

- Favorecer un proyecto educativo compartido, que vaya más allá de una docencia aislada.
- Acciones didácticas concretas para coadyuvar a una educación bilingüe.
- Vivencias académicas que le permitan a los alumnos una mayor identidad lingüística.

⁹ Se debe destacar que la producción escrita es un proceso formativo, y para efectos de este texto, en ocasiones se vio la pertinencia de que los estudiantes del posgrado apoyaran esta labor, dando cuenta de una actividad didáctica realizada por un docente.

- Posibilidades de encontrar en las prácticas culturales y lingüísticas de los 16 pueblos nativos, elementos para enriquecer sus conocimientos lingüísticos.
- Interacciones respetuosas y de colaboración entre los estudiantes a favor de la enseñanza de las lenguas.
- Intercambio de experiencias entre ellos y otros profesionales de la educación sobre la enseñanza de las lenguas.
- Acciones concretas para repensar sus prácticas didácticas individuales y en grupo, a favor de la enseñanza de las lenguas.
- Elaborar artículos y videos académicos donde se destaque la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y donde ellos sean protagonistas de sus ideas, y confíen en sus perspectivas, sin caer en egocentrismos que nieguen la posibilidad de apoyarse en otros.
- Prácticas académicas de autoevaluación, donde valoren las implicaciones del “no saber”, de sentirse desconcertados frente a las interrogantes de sus compañeros y asesores, y de no tener las certezas sobre cómo trabajar con un grupo y cómo organizar el conocimiento lingüístico en la institución.

A manera de Conclusión

Desde este panorama, proponemos una nueva mirada más profunda, totalizadora y compleja, en el sentido de percibir la tarea educativa, como un quehacer más articulado, que nos permita ver otros senderos, como el replantear las funciones sustantivas de la escuela para los pueblos originarios, en donde lo más importante para aportar a este enfoque educativo en el campo de la educación y docencia bilingüe e intercultural, es construir este conocimiento a partir de lo que consideramos la teoría de la complejidad, propuesta por Edgar Morín (1990); la interculturalidad crítica, propuesta por Dietz, Gunther (2011); los soportes teóricos del enfoque de-colonial, propuestos Boaventura de Sousa, Santos (2009), y desde la cosmovisión propia de los pueblos originarios, el accionar concreto de sus docentes bilingües en las aulas, en particular, y desde la filosofía de escuelas interculturales con un proyecto académico propio. Es decir, estamos convencidos de que dichos elementos aportan lineamientos teórico-metodológicos para contribuir y debatir en contexto la educación bilingüe e intercultural.

References

1. Boaventura de Sousa, S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, XXI. Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de antropología Iberoamericana*. Madrid. Vol. 6 N° 1, enero –abril. 3-26. Cassany, D., Luna, M. y
2. Sanz, G. (2004) *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
3. Davini, M.C. (2016). *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires: Paidós.

4. Erickson F. (2010). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” En, Wittrock, (com.) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós.
5. Garfinkel, H.(2006) *Estudios en la Etnometodologia*, Barcelona, Antropodos.
6. Geertz, C. (2010) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
7. Goffman, E. (2006). *Estigma La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
8. Francis, N. y Hamel, E. (1992)”La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXII, No. 4, pp. 11-35
9. Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
10. Morín, E. (1990) *Introducción al Pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa
11. Reyes, S. y Vázquez, B. (2009), “La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas”, en *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural Memoria*, v. I, Oaxaca: s/ editorial.
12. SEP, (2012). www.dgespe.sep.gob.mx

Andreï Y. Kalinin (Moscou)

L'IMPACT DU CONTEXTE MULTIMODAL SUR L'EFFICACITE DE L'INTERPRÈTE DANS L'AUDIOVISUEL

Résumé: Cet article traite de certains aspects multimodaux de l'interprétation simultanée pour les médias qui s'inscrit en tant que technique particulière dans le domaine de la traduction audiovisuelle. Sur les plans cognitif et traductionnel, le contenu audiovisuel interprété représente des textes multimodaux complexes dans lesquels les divers systèmes sémiotiques interagissent à travers les canaux auditifs et visuels pour produire un sens cohérent. Ces interactions affectent de différentes manières la prestation de l'interprète, ce qui a un impact sur les contraintes et les stratégies d'interprétation.

Mots-clés: traduction audiovisuelle ; interprétation pour les médias ; texte multimodal

ПОЛИМОДАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

Статья посвящена полимодальным аспектам одной из разновидностей аудиовизуального перевода – синхронного перевода в СМИ. В когнитивном отношении, объектом синхронного перевода в аудиовизуальных СМИ выступает полимодальный текст, целостное восприятие которого является результатом взаимодействия элементов различных семиотических систем в аудиальном и визуальном каналах передачи информации. Наличие такой интеракции несомненно накладывает дополнительные ограничения на переводчика и заставляет его искать особые переводческие стратегии.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод; синхронный СМИ-перевод, полимодальный текст

Le monde d'aujourd'hui constitue un espace informationnel unique où le flux d'informations s'intensifie chaque jour en acquérant un caractère globalisé. Cette brève constatation pourrait donner lieu aux deux tendances les plus significatives qui marquent le paysage médiatique contemporain. Premièrement, *l'audiovisualisation* des médias, due à la nécessité d'informer le public le plus rapidement possible et d'assurer un accès médiatique facile et généralisé, ce qui réduit progressivement le rôle des médias imprimés, plaçant la télévision et Internet au premier plan en tant que sources d'information les plus «démocratiques» et les plus réactives. Par ailleurs, les rapports complexes entre la télévision et la Toile ont profondément évolué ces dernières années, revêtant un caractère d'interpénétration plutôt que de complémentarité, car Internet lui-même devient de plus en plus souvent un support régulier servant à la distribution de produits télévisés. En effet, la plupart des grandes chaînes de télévision ne font pas que créer leurs propres sites Web, mais aussi postent inlassablement leur contenu sur des plateformes en ligne publiques ou privées. Deuxièmement, *la mondialisation* de la sphère médiatique, c'est-à-dire la demande sociale quasi-omniprésente pour une couverture régulière des événements se déroulant dans différents pays et sur différents continents. D'où le besoin croissant et ressenti par les télédiffuseurs et les agences d'informations de traduire des textes audiovisuels, destinés non seulement à la "consommation interne", mais également à être présentés directement au public. Si, il y a 40 ans, la traduction audiovisuelle (TAV) était presque exclusivement associée au transfert inter-linguistique de dialogues cinématographiques, son domaine aujourd'hui s'étend bien au-delà de l'industrie du film. À l'heure actuelle, les grandes chaînes de télévision et les agences d'information dans tous les pays du monde sont inconcevables sans documents audiovisuels traduits. De surcroît, dans plusieurs pays, il existe des médias audiovisuels multilingues (*Arte*,

Euronews, RT) dont le quotidien est tout simplement impensable sans recours à la TAV.

Pour les raisons susmentionnées, la TAV apparaît au sein des pratiques traductionnelles comme un domaine à part, que l'on ne saurait ni étudier à fond, ni décrire proprement sans faire appel à des méthodes interdisciplinaires, étant donné que les technologies pour sa production et les formes sous lesquelles le contenu de médias audiovisuels est livré aux utilisateurs (le public) sont très complexes et diversifiées.

La TAV étant, selon une heureuse expression de Y. Gambier, «un genre aux multiples facettes» [Gambier 2004 : 2], il serait logique de regrouper les nombreux modes de traduction qui se pratiquent dans ce domaine, en deux catégories, en fonction de la manière dont le contenu traduit est acheminé vers les utilisateurs (audience). Le premier groupe comporterait alors les traductions à supports graphiques (sous-titrage), le second réunirait les manifestations traductionnelles sonores à savoir le doublage, le soi-disant «voice-over» et enfin l'interprétation. Le doublage, étant un mode de TAV lié à des coûts financiers et temporels considérables, s'utilise presque exclusivement dans le secteur de la distribution de films de fiction adaptés pour le grand ou le petit écrans. Et là encore, ce mode est dominant dans les pays où une telle tradition s'est enracinée (Russie, Espagne, France, etc.) alors que dans d'autres (scandinaves p.ex.) on voit plus fréquemment des films en version originale sous-titrés en langue des spectateurs. En ce qui concerne les médias audiovisuels, le doublage n'est pratiquement pas appliqué pour des raisons évidentes, et le moyen le plus courant de fournir un contenu traduit est *le voice-over* (parfois appelé «demi-doublage»). Cette technique consiste à traduire d'abord la composante verbale du message original et faire relire le texte d'arrivée par un acteur. La voix off de ce dernier est surimposée sur la piste son originale qui sans s'assourdir complètement devient à peine audible. Les spectateurs naïfs ont parfois tendance à croire qu'une telle traduction se fait «oralement» et au moment de la projection (diffusion) tant. Néanmoins, il s'agit en réalité des lectures de textes traduits par écrit, donc préparés et oralisés en synchronie avec les images, ce qui nous amène à qualifier ce mode de *pseudo-oral* ou «quasi-oral» en termes de A. Sonin [Sonin 2003]. La plupart des documents audiovisuels dont les traductions nous parviennent en voix-off sont initialement transcrits à partir de l'écran dans la langue source, puis restitués par écrit et édités en langue cible qvqnt d'être lus et enregistrés numériquement. Il existe, à vrai dire, un autre scénario de traduction qui peut s'appliquer aux médias audiovisuels : dans un premier temps, un interprète traduit oralement le message original en langue d'arrivée sa restitution étant enregistrée avec un appareil numérique. Ce produit n'est tout de même pas fini: va servir d'une sorte de brouillon pour la vidéo définitive après transcription, rédaction et relecture.

Toutefois, le fait que l'on confond aussi couramment qu'erronément ces traductions préparées à l'avance avec des textes interprétés n'exclut point

l'interprétation interlinguistique du domaine de l'audiovisuel. L'interprétation à proprement parler constitue bien un mode de TAV à part entière. Cependant, vu le défi que ce genre pose à l'interprète on y a généralement recours dans les situations où elle s'impose comme la meilleure voire même l'unique solution, notamment pour traduire les émissions qui sont diffusées en direct. On pourrait citer à titre d'exemples des investitures présidentielles, cérémonies d'inaugurations, conférences de presse, débats et interviews télévisés, événements «en ligne» etc. A part les interviews qui se déroulent sur le plateau, l'interprétation pour les médias (appelée en anglais *media interpreting* ou *broadcast interpreting* [Pöchhacker 2010]) s'effectue le plus souvent en mode simultané compte tenu des contraintes de l'audiovisuel parmi lesquelles il faudrait mettre en avant la nécessité de ménager le temps d'antenne.

Quel que soit le scénario de traduction du contenu audiovisuel, il semble évident que, même si le traducteur (et encore moins l'interprète) n'est généralement pas en mesure de manipuler les séquences vidéo, il ne saurait pas ignorer les images en se limitant à traiter les éléments verbaux du message tels qu'ils se présentent dans la bande son ou dans le script. Dans ce sens le traducteur et l'interprète qui travaillent pour les médias audiovisuel ont affaire à des textes complexes et *multimodaux* générés et synergisés par tout un concert de divers systèmes sémiotiques que l'on appelle autrement *codes*. La capacité d'information ultime d'un texte pareil et par conséquent sa charge communicative à restituer dans la traduction résulte de l'interaction de ses signifiants verbaux et non verbaux créant ainsi un sens non-linéaire. A son tour, tout texte audiovisuel est, selon toute évidence, multimodal dans la mesure où il est conçu, produit et destiné à être perçue à travers divers canaux sensoriels (modes de perception). Schématiquement, les composants sémiotiques d'un texte audiovisuel peuvent être résumées comme suit (cf. tableau 1) :

Tableau 1. Les codes sémiotiques contribuant à la production du sens dans les médias audiovisuels

(schéma simplifié d'après Gambier [Gambier 2013 : 48])

<i>Eléments</i>	<i>Canal auditif</i>		<i>Canal visuel</i>	
Signes verbaux	code linguistique	dialogue, monologue, commentaires/voix off, lecture	code graphique	titres, menus, toponymes, intertitres, sous-titres
	code paralinguistique	présentation, intonation, accents		
Signes non verbaux	code extralinguistique	qualité de voix, pauses, silences, volume de voix, bruits	code cinématographique	prise de vues, cadrage, découpe/montage

gnes non- verbaux		humains (cris, pleurs, toux, etc.)	code scénographique	environne ment visuel
	code musical/sonor e	bruitages spéciaux/ sound design	code cinétique	gestes, postures, mimiques, regards
			code proxémique	mouveme nts, espaces, distance interpersonnell e, etc.

La multimodalité doit donc être considérée à la fois comme une caractéristique inhérente du contenu audiovisuel et comme l'un des majeurs défis à relever par le traducteur [Pérez González 2014] et, en particulier, par l'interprète [Buck&Tsuruta 2012]. L'interprétation simultanée pour les médias audiovisuels est en effet une pratique extrêmement exigeante et particulièrement stressante. La nécessité de se conformer aux normes de l'interprétation simultanée traditionnelle (telles qu'elles sont propres à l'interprétation de conférence), de s'en tenir à l'impact de facteurs supplémentaires dus à la situation de communication médiatique et à de multiples canaux d'information, alourdit la charge cognitive qui pèse sur l'interprète en quête de fournir une performance acceptable. Si pour le public, les informations provenant de divers canaux semblent constituer un facteur facilitant la perception du message audiovisuel (selon certaines sources, plus de 60% des informations fournies par la télévision sont appréhendés via le canal visuel et moins de 40% via le système auditif [Dewan 2015]), elles peuvent en même temps inhiber la performance de l'interprète. Ce paradoxe s'explique par le fait que les capacités de l'interprétation simultanée en termes de transfert du contenu multimodal sont bien limitées, en raison de contraintes ergonomiques, temporelles et cognitives. Les facteurs qui entravent la prestation d'interprétation pour les médias audiovisuels sont nombreux. on en relation avec des conditions de travail spécifiques, on peut récupérer : résultant de l'organisation temporaire du texte audiovisuel source et de son caractère multimodal, il convient de souligner :

- l'absence de contact visuel direct avec le (s) locuteur (s) (sauf dans les cas où l'interprète est présent in situ, c'est-à-dire dans le même studio que celui où se trouvent les participants) ;
- le manque de contact visuel direct avec les utilisateurs (téléspectateurs et auditeurs) ;
- travail à distance (la cabine où l'interprète travaille peut être situé à des milliers de kilomètres par rapport au lieu des événements médiatisés);

- même dans les rares cas où l'interprète est situé dans le même local que les personnages (les interlocuteurs), il a constamment besoin de contrôler visuellement l'écran «de sortie», car des inversions et des coupures de diffusion soudaines et brutales sont toujours possibles.
- la réduction du temps de décalage par rapport au débit du locuteur (ear-voice snap), associée à la possibilité de changements brusques de cadrage, de séquence vidéo, etc. [Bros-Brann 2002] ;
- l'exigence d'un degré plus élevé de compression du discours original, en raison de la possibilité de ruptures et coupures des plans à tout moment et de la nécessité de passer immédiatement et sans tarder à la traduction d'un autre personnage ou d'un commentaire en voix off [Kalinin 2018] ;
- en cas d'interprétation de dialogue, la nécessité d'une synchronisation extrêmement élevée de l'interprétation avec l'intervention de chaque participant, sans parfois pouvoir terminer la traduction d'un énoncé avant que l'autre ne commence à son tour ;
- en cas d'interprétation de commentaires en voix off, la nécessité de synchroniser scrupuleusement la restitution avec les images que les spectateurs voient à l'écran [Metallinos 1996] ;
- lorsqu'il existe d'importantes données visuelles verbales (graphiques) dans le texte audiovisuel source (par exemple, les sous-titres contenant des informations sur le nom, la fonction, la position du locuteur, etc.), la nécessité de les inclure dans la traduction, même si cette information n'est pas exprimée dans le texte sonore de départ [Straniero Sergio 2003] ;
- le besoin potentiel d'intercaler dans l'interprétation de brefs commentaires supplémentaires qui peuvent expliciter les informations sur le lieu, la date et les participants de l'événements se produisant à l'écran, si elles ne sont pas évidentes pour les utilisateurs de la traduction (public) [Straniero Sergio 2003, Kalinin 2018].

Comme nous l'avons vu, un linguiste qui s'engage sur la voie de l'interprétation simultanée pour les médias audiovisuels se heurte constamment à toute une série de défis spécifiques et de restrictions supplémentaires qui pourraient réduire considérablement l'efficacité de l'interprète même chevronné. Pour faire face à ces embûches de façon efficace, une formation spéciale serait désirable. Une telle formation ne pourrait s'adresser qu'à des spécialistes qui ont précédemment développées des compétences méthodologiques en interprétation de conférence et ont acquis une certaine expérience d'activités professionnelles dans ce domaine. Elle devrait par ailleurs se dispenser sous forme de module axé sur la sensibilisation des apprenants aux spécificités des conditions de travail dans une cabine de télévision ou sur le plateau et sur la prise de conscience de la nature multimodale des messages audiovisuels en tant qu'objets du transfert inter-linguistique et interculturel.

Références

1. *Buck, V., Tsuruta, C.* Exploring media interpreting // *aiic.net*, 2012 <http://aiic.net/p/3851>. (Consulté le 01.11.2018).
2. *Bros-Brann, E.* Simultaneous interpretation and the media: interpreting live for television. *aiic.net*, 2002. <http://aiic.net/p/630>. (Consulté le 01.11.2018).
3. *Dewan, P.* Words Versus Pictures: Leveraging the Research on Visual Communication. // *Partnership*. 2015, Vol. 10, n° 1, p. 2–10.
4. *Gambier, Y.* La traduction audiovisuelle : un genre en expansion // *Meta*, 2004, Vol. 49, n°1, p. 1–11.
5. *Gambier, Y.* The Position of Audiovisual Translation Studies. // *The Routledge Handbook of Translation Studies*, ed. by C. Millan, and F. Bartrina, London :
6. Routledge, 2013, 45–59.
7. *Kalinin, A. Y.* Ustnyy perevod v sisteme audiovizual'nogo perevoda: tipologicheskie i didakticheskie aspekty // *Perevod i kul'tura: vzaimodejstvie i vzaimovlijanie. Materialy Tret'ey mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii. VoGU - NGLU Vologda*, 2018, 36–37.
8. *Metallinos, N.* *Television aesthetics : Perceptual, cognitive, and compositional bases*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1996.
9. *Pérez González, L.* Multimodality in Translation and Interpreting Studies: Theoretical and Methodological Perspectives. // *Bermann, S. & Porter S. (eds) A Companion to Translation Studies*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2014, 119–131.
10. *Pöchlhammer, F.* Media interpreting // *Gambier, Y., Doorslaer van L. (eds.) Handbook of Translation Studies*. Vol. 1. John Benjamins Publishing Company, 2010, 224–226.
11. *Sonin, A.G.* Obshhepsihologicheskie i kognitivnye mehanizmy ponimaniya mul'timedijnyh tekstov // *Voprosy psiholingvistiki*. 2003, no 1, 43–56.
12. *Straniero Sergio, F.* Norms and quality in media interpreting: the case of Formula one press conferences // *Interpreters' Newsletter*. 2003, Vol. 12, 135–174.

Maria V. Mikhailovskaya (Moscow)

AN IDEOLOGICALLY-BOUND UNIT AS A GLOBAL VERTICAL CONTEXT CATEGORY FROM THE PERSPECTIVE OF INTERPRETING PRACTICE

Abstract: Ideologically-bound units represent a complicated cognitive as well as linguo-stylistic phenomenon. During the Perestroika years, the Russian linguists viewed ideologically-bound units primarily as an inherent feature of the

Soviet discourse. Gradually, the perception and understanding of these lexical units shifted dramatically, as it became evident that their essence cannot be restricted to “sovietisms”. The Post-Soviet period saw the transformation of an ideologically-bound unit into the key element of socio-political discourse. Presently, an ideologically-bound unit is being researched into as a global vertical context category. As well as this, ideologically-bound units are being explored as an overall interpreting problem, as their ideological component is regarded as the main difficulty in rendering from the source language into the target one.

Keywords: ideology, discourse, socio-political discourse, interpreting, ideological context, global vertical context.

Идеологемы представляют собой неоднозначный когнитивный и лингвостилистический феномен. В эпоху перестройки российская лингвистика рассматривала идеологемы как характерную черту советского дискурса. Впоследствии восприятие данных единиц менялось, поскольку стал очевидным тот факт, что их сущность не сводится исключительно к советизмам. Именно в постсоветское время идеологемы становятся ключевым элементом общественно-политического дискурса. В настоящее время идеологемы исследуются как категория глобального вертикального контекста. Также идеологемы изучаются как проблема устного перевода, поскольку именно идеологический компонент этих лексических единиц представляет объективную сложность для адекватной передачи с одного языка на другой.

Ключевые слова: идеологема, дискурс, общественно-политический дискурс, устный перевод, идеологический контекст, глобальный вертикальный контекст.

The issue of global vertical context was raised in the mid-1980s by the scholars belonging to Moscow State University’s school of linguistics as part of promoting the research into the vertical context theory.

Global vertical context is primarily understood as “the context of the era associated with the writer's system of views and assessments” [Cherezova 1985: 161]. It has been established that it is precisely the global vertical context that “enables the reader to identify, within a text, the linguistic means that characterise a given author as a representative of his era and his class, and to follow their development not only in the works of his predecessors, but also in the works of a later period” [Gyubbenet 2010: 79]. This definition inscribes the writer's work into the intellectual discourse of the corresponding epoch, encompassing fictional as well as non-fictional work of his contemporaries, immediate predecessors and followers [Polubichenko, Mikhailovskaya 2017: 119]. Thus, global vertical context refers not only to the context of a specific epoch, but rather to its discursive context, embodied and mirrored in particular words and collocations.

Currently, global vertical context is being studied as an interpreting problem with special emphasis on oral texts that constitute socio-political discourse. The present article aims to define the inherent features of ideologically-bound units as the key elements of global vertical context.

The first Russian scholar to use the term “ideologeme” was Mikhail Bakhtin. It should be noted that this concept had a slightly different meaning in his writings. It served to describe the expressed ideas of the characters of a novel that motivated the reader to perform certain actions. Bakhtin defined an ideologically-bound unit as an “ideologically powerful word (in most cases, active and effective)”, emphasizing one of the main functions of this unit, which is exerting a certain impact [Bakhtin 1975: 146].

During the Perestroika years (time of political and economic reform in the 1980s in the USSR), the Russian linguistics viewed ideologically-bound units as a characteristic feature of the Soviet discourse, which, being considered mono-ideological, i.e. “allowing no differing opinion”, was equated with the totalitarian discourse. Ideologically-bound units were used mainly in the form of “propaganda clichés” [Klushina 2014: 54]. In the post-perestroika period, the perception of these units shifted dramatically, once it became evident that their essence cannot be restricted solely to “sovietisms” as they function adequately both in the “totalitarian (monoideological)” and “democratic (polyideological) discourse” [Klushina 2014 : 54]. The Post-Soviet period saw the transformation of an ideologically-bound unit into the key element of socio-political and media discourse [Klushina 2014: 54].

So far a number of approaches to studying ideologically-bound units has been developed from the perspective of cognitive linguistics.

Yelena Malysheva regards ideologically-bound units “as a cognitive unit, which represents a specific type of multilevel concept whose structure (either in its core or on the fringes) expresses ideologically-marked conceptual characteristics that contain collective, often stereotypical and even mythological conceptions that native speakers have about power, state, nation, civil society, political and ideological institutions” [Malysheva 2009: 35].

Natalya Klushina approaches ideologically-bound units from the standpoint of communicative stylistics. According to the researcher, at the heart of this unit “lies an ideologically saturated generalizing word, most often a figurative word, a metaphor of great suggestive power (*svetloye budusheye/bright future, imperiya zla/evil empire, os' zla/axis of evil, holodnaya voyna/cold war*, etc.). Such words have an evaluative connotation that “radiates” onto the entire text continuum and lends the text a particular ideological modality” [Klushina 2008: 34].

A vivid example of an ideologically-bound unit is the concept of “*deep state*” (usually rendered into Russian through calque or loan translation, “*glubinnoye gosudarstvo*”). The concept of the “deep state” originated in Turkey (“*Derin devlet*”) during the Ottoman Empire. The “deep state” emerges as a

specific governing mechanism in Turkey after 1911, during the rule of the Party of Union and Progress (1889-1918). After the collapse of the Ottoman Empire in 1922-1923, Kemal Atatürk used the structures of the “deep state” as the main tool in his secularization and Turkification policies. Currently, the term “deep state” is used in the Republic of Turkey by the mass media when referring to an alleged group of influential anti-democratic coalitions in the Turkish political system. These coalitions primarily consist of representatives of intelligence and security services, the Turkish military, the judiciary and the mafia.

Recent years have seen the use of this concept to describe politics in the countries like Egypt and Pakistan, which means the concept has gone beyond Turkey, spreading to the neighboring Eastern countries with a similar understanding of politics and attitude to political life. Some analysts have also voiced the possible existence of a deep state in Ukraine and even Russia.

Lately, the media have begun to write about the “deep state” in the USA, but in a different fashion. Supporters of Donald Trump are using the term “deep state” to refer to intelligence officers, as well as executive authorities and Democratic Party officials, who determine the current state policy through information leakage to various media. Moreover, they associate the resignation of Michael Flynn, Donald Trump’s national security adviser, with direct manipulations of the “deep state”.

The example above showcases that ideologically-bound units are a culture-specific concept, since, as a rule, they originate and crystallize within the same culture. Over time, however, their usage steps beyond a specific culture or state. A concept that has a fully-fledged philosophy behind it and a marked ideological component becomes “international”. Moreover, the meaning and perception of a concept that has fallen into a different ideological context can drastically change.

When discussing various typologies of ideologically-bound units, one must note that the classification developed by Barbara Pyontek [Pyontek 2012] seems to be the most relevant for this study. From a practical point of view, the division of ideologically-bound units into national and international (international ideologemes-internationalisms) [Pyontek 2012: 15] proposed by the scholar is of particular importance for interpreting, since these types of ideologically-bound units are the most frequently encountered in oral texts that interpreters have to deal with, working on the international level.

It should be noted that socio-political discourse appears to be the natural environment for the existence and functioning of ideologically-bound units. In this type of discourse, ideologically-bound units are constantly “juggled” with, and an interpreter must make professional decisions in no time by selecting an adequate equivalent.

Another example of a vivid ideologically-bound unit whose meaning varies depending on what a representative of a particular country or a supporter of a particular political ideology imbues it with, is the word “*okkupanty*”

(invaders), used by Vladimir Putin during his annual press conference on December 23rd, 2016 when he was answering journalists' questions. According to Ozhegov's Dictionary of the Russian Language, the word "*okkupant*" means "a participant of an occupation, invader"¹⁰. Vladimir Putin gave the following answer to one of the questions posed to him: "Horosho bilo bi dobit'sya togo, chtobi na Donbasse ukrainskuyu armiyu ne schitali *okkupantami* v sobstvennoy strane//It would be good to ensure that Ukrainian forces are not considered occupiers in Donbass, in their own country". During a live broadcast by the video news agency "Ruptly", part of the RT televised news network, this statement was interpreted in the following way: "It would be great if the Ukrainian army wouldn't be considered as *occupants* in Donbass, in their own country"¹¹. In rendering the ideologically-bound unit "*okkupanty*" the interpreter mistakenly used the word "*occupant*", which has a very different meaning. According to the Oxford Dictionary, an "*occupant*" is 1) a person who resides or is present in a house, vehicle, seat, etc., at a given time; 2) the holder of a position or office"¹². In this case, the correct equivalent is "occupier", which means 1) a member of a group that takes possession of a country by force (Oxford Dictionary)¹³. Such an error can be explained by the fact that ideologically-bound units are often "false friends" for interpreters, especially if these lexical units are international expressions, which need to be rendered into the target language through transliteration. Although the word "*okkupant*" is not an internationalism, the simultaneous interpreter, working under conditions of limited time, hurried in making a decision and transliterated the ideologically-bound unit, thus making a mistake.

A somewhat different case is to be observed during the briefing of Russian Foreign Ministry speaker, Maria Zakharova, which was broadcast live on November 23rd, 2017, and was interpreted simultaneously. Zakharova voiced the following comment in connection with the current situation around Soviet memorial heritage in Poland: "Vozmusheni namereniyem administratsiyi goroda Stargrad (Zapadno-Pomorskoye voevodstvo) pristupit' k demontazhu Pamyatnika Pobedi, ustanovlennogo v blagodarnost' Krasnoy Armii za yeye vklad v razгром fashizma i osvobozhdeniye pol'skoy zemli ot *gitlerovskoy okkupatsii*//We are outraged by the intention of Stargard administration (Western Pomerania) to begin dismantling the Victory Monument, established in gratitude to the Red Army for its contribution to the defeat of fascism and the liberation of Polish land from Nazi occupation". This statement was interpreted

¹⁰ URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18298> (accessed on 01.06.2018)

¹¹ The quoted text is a transcript, i.e. an unedited transcription of spontaneous speech, a video of which is posted on the Youtube: (<https://www.youtube.com/watch?v=uTU9fsxx9VM>).

¹² URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/occupant> (accessed on 01.06.2018)

¹³ URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/occupier> (accessed on 01.06.2018)

simultaneously in the following way: “We are outraged by the plans of Stargrad administration in Western region of Poland to start dismantling the Victory monument installed to appreciate the effort of the Red army for its contribution in liberation from *Nazism*”¹⁴. The interpreter rendered the ideologically-bound unit “*gitlerovskaya okkupatsiya*” (Hitler’s occupation) through specification, using the term “*Nazism*”, which seems to be a successful solution. In such cases specification is the most optimal strategy, because it gives the English-speaking recipient a clear and unambiguous picture of what the speaker had in mind.

Let us examine another example of usage and rendition of the following fairly widespread ideological concepts, such as “*nezavisimost*” (independence) and “*suverenitet*” (sovereignty). On June 2nd, 2017, during the plenary session of the Saint-Petersburg International Economic Forum, Vladimir Putin gave the following answer to the question by journalist Megyn Kelly: “*Maliye strain ne vidyat drugogo sposoba zashitit’ svoyu nezavisimost’, bezopasnot’ i suverenitet, krome kak obladaniem yadernogo oruzhiya*//Small countries see no other way to protect their own independence, security and sovereignty, other than possessing nuclear weapons”. During a live broadcast, this comment was interpreted simultaneously in the following manner: “Small countries see no other option to ensure their *security* than holding nuclear weapons”. The interpreter made an unwarranted omission, keeping only the concept of “security” in his rendition. Such an interpreter’s decision seems unacceptable, especially when dealing with ideologically-bound units, as they carry an additional meaning that is not only semantic, but also ideological.

There is a certain paradox to be noted when speaking of rendering ideologically-bound units in simultaneous interpreting. At first glance, these lexical units do not represent an interpreting problem, since they are, as a rule, translated with collocations formed through calquing (e.g., “*kholodnaya voina*” – “*cold war*”, “*Arabskaya vesna*” – “*Arab spring*”, “*rusскиye khakery*” – “*Russian hackers*” etc.) or through transcription/ transliteration in the case of international vocabulary (e.g. “*multikulturalizm*” – “*multiculturalism*”, “*terrorizm*” – “*terrorism*”, “*fashizm*” – “*fascism*” etc.). However, the aforementioned examples indicate that interpreters start to rush, making mistakes or omitting important semantic components of the phrase, failing to make a professional decision consistent with the pragmatic situation. This happens only because they work under extremely constricted temporal conditions, but also because, when interpreting ideologically-bound units, they focus on the ideological component, which is objectively difficult to render from the source language into the target one.

¹⁴ The quoted text is a transcript, i.e. an unedited transcription of spontaneous speech, a video of which is posted on the Youtube: (<https://www.youtube.com/watch?v=e-ujW5cYKaU>).

In conclusion, it should be emphasized that the main function of ideologically-bound units is exerting a certain impact, namely “embedding an ideological quantum of meaning into the mass consciousness” and forming a “common ideological space” [Klushina 2014: 57]. This function is fulfilled at the cognitive level using certain stylistic means [Klushina 2014: 56-57]. Ideologically-bound units possess a “mass character” – that is, they are perceived identically by the members of a large group, people sharing the same nationality, country of residence or political views. An ideologically-bound unit is a “dynamic phenomenon rather than a static mental construct” [Klushina 2014: 57], since the understanding and perception of lexical units may change drastically depending on the epoch or the ideological context that they function in.

Furthermore, one can argue that an ideologically-bound unit is a reference to a specific ideology existing within the context of a certain era and may be considered as an inherent element of global vertical context. Its meaning can be separated from the proper meaning of the lexical units that compose it (e.g. “Thaw”, “Russian Spring”), since an ideologically-bound unit may represent an image or a metaphor. Thus an adequate understanding of an ideologically-bound unit is only possible in the appropriate ideological context, shaped within a particular epoch and society.

References

1. Bakhtin M.M. 1975. *Slovo v romane* [The word in a novel]. In Bakhtin M.M. (ed) *Voprosy literatury i jestetiki* [The questions concerning literature and aesthetics]. Moscow, Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.)
2. Gjubbenet I.V. 2010. *Osnovy filologicheskoy interpretacii literaturno-hudozhestvennogo teksta* [The basic principles of philological interpretation of a literary text]. 2nd edition. Moscow, Knizhniy dom “LIBROKOM”. (In Russ.)
3. Klushina N.I. 2008. *Intencional'nye kategorii publicisticheskogo teksta (na materiale periodicheskikh izdanij 2000-2008 gg.): Avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk* [International categories of a publicistic text (as exemplified in the periodical editions of 2000-2008)]. Moscow. (In Russ.)
1. Klushina N.I. 2014. *Teoriya ideologem* [The theory of ideologemes]. *Politicheskaja lingvistika*. no. 4, pp. 54 – 58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/teoriya-ideologem> (accessed 01.06.2018). (In Russ.)
2. Malysheva E.G. 2009. *Ideologema kak lingvokognitivnyj fenomen: opredelenie i klassifikacija* [An ideologeme as a linguo-cognitive phenomenon: definition and classification]. *Politicheskaja lingvistika*. no. №4, pp. 32-40. URL: <http://https://cyberleninka.ru/article/v/ideologema-kak-lingvokognitivnyj-fenomen-opredelenie-i-klassifikatsiya> (accessed 01.06.2018). (In Russ.)
4. Piontek B. 2012. *Obshhejazykovye faktory genezisa ideologemy kak kategorii politicheskoy lingvistiki (na materiale pol'skogo i russkogo jazykov):*

Avto-ref. diss. ... kand. filol. nauk [Linguistic factors of an ideologeme genesis as a category of political linguistics (as exemplified in the Russian and Polish languages)]. Moscow. (In Russ.)

5. Polubichenko L.V., Mikhaylovskaya M.V. 2017. Ustniy perevod v diskursivnom aspekte: globalniy vertikalniy context [Discursive approach to interpreting: global vertical context]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 116-129. (In Russ.)

6. Cherezova T.L. 1985. *O sopostavitel'nom izuchenii vertikal'nogo konteksta khudozhestvennykh proizvedenii (na materiale tvorchestva Entoni Trollopa i Ch.P. Snou): Diss. ... kand. filol. nauk* [On the comparative analysis of the vertical context of fiction texts (as exemplified in the works by Anthony Trollope and C.P. Snow)]. Moscow. (In Russ.)

Ашурбекова Т.И. (Махачкала)

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0

В статье описываются организационно-дидактические аспекты проектной деятельности студентов-переводчиков с применением вебквестов, аудиосервисов и карт Google, отмечается ее положительное влияние на формирование умений письменного и устного перевода. Автор приходит к выводу о необходимости взаимодополняющего применения Web 2.0 инструментов в системе подготовки переводчиков на современном этапе.

Ключевые слова: подготовка переводчиков, технологии Web 2.0, вебквест, аудиофорум, карты Google

Abstract: The author considers the organizational and didactic aspects of webquests, audio forums and Google maps-based project activities of T/I graduate students and their contribution to the development of translating and interpreting skills. The author concludes that the comprehensive application of Web 2.0 tools is highly relevant to the process of T/I training.

Keywords: translator and interpreter training, Web 2.0 tools, webquest, audio forum, Google maps

Известно, что дидактическая система формирования профессиональной компетентности переводчика нацелена на развитие у обучающихся совокупности профессионально значимых компетенций, определяемых потребностью профессии и возможностью дальнейшего профессионального саморазвития [Инютин 2006]. В стандарте Еврокомиссии EN-15038 выделяются следующие компоненты переводческой компетентности: собственно переводческая компетенция, лингвистическая и текстовая компетенции в исходном и переводящем языках, исследовательская, культурологическая и техническая компетенции [EN 15038:2006-08 Translation services –

Service requirements, <http>]. Цель настоящей работы – продемонстрировать, что важным подспорьем в формировании данных компетенций могут стать так называемые технологии Web 2.0 – платформы социальных сервисов и служб, предоставляющие пользователям возможность создавать и распространять контент самостоятельно и перемещающие акцент с технологий и медиа на общение и сотрудничество.

Использование Web 2.0-технологий получило широкое распространение и использование в обучении иностранному языку, однако не оказало большого влияния на уровень их применения при подготовке переводчиков. Имеются немногочисленные публикации в этой области, посвященные использованию образовательного блога, технологий wiki, аудио- и видеоподкастов в обучении переводчиков [Титяева 2012, Романова 2013, Зарчикова 2014, Осипова 2016]. При этом отмечается, что выполнение проектов с использованием технологий Web 2.0 требует от преподавателя «серьезного осмысления, разработки методических приемов и выявления подходов для их интеграции в учебный процесс» [Зарчикова 2014: 87]. В целом, представляется, что использование технологий Web 2.0 при подготовке переводчиков, как правило, не сопровождает процесс системного обучения.

В части исследования, излагаемой в настоящей статье, описывается опыт формирования профессиональных компетенций в процессе проектной деятельности будущих переводчиков с использованием вебквестов, аудиосервисов и карт Google. Проектную деятельность определяют как поисковую и исследовательскую деятельность, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата. Под результатом в данном случае мы понимаем профессиональную компетентность. Рассмотрим подробнее организационно-дидактические аспекты этой деятельности.

Вебквест – это поисковое задание, где часть или всю информацию, с которой сталкиваются обучающиеся, они получают из Интернета. Само определение вебквеста как проблемного задания располагает к тому, что в ходе его выполнения имеющиеся знания, умения и навыки подвергаются комплексной проверке, что соответствует идее проектной деятельности. Примерами такого проблемного задания могут служить вебквесты, которые выполняли магистранты, обучающиеся в Дагестанском государственном университете по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», на платформе Wix, на которой было создано восемь вебквестов. Три из них были разработаны и выполнены во время изучения курса «Практикум по устному и письменному специальному (экономическому) переводу», один – в рамках курса «Практикум по устному общественно-политическому переводу», четыре – в процессе обучения английскому языку делового общения. Ссылки на все вебквесты представлены в

коллективном блоге группы [St. Jerome's Team, <http>]. Описание данного блога дается в работе [Ашурбекова, Рамазанова 2017].

Были выполнены следующие вебквесты: «Экономика Великобритании», «История международной торговли», «Перевод на предприятии», «Деловая этика», «Трудоустройство», «Ведение переговоров», «Права человека (буллинг)», «Публичное выступление». Над каждым вебквестом работала группа минимум из трёх студентов. Вначале тема разделялась на рубрики по количеству участников. Члены группы разработчиков должны были найти необходимую информацию по своей подтеме на русском и английском языках.

Так, например, вебквест «Экономика Великобритании» включал три рубрики: природные ресурсы, сельское хозяйство и промышленность. Каждый шаг вебквеста определялся типом выходного задания – последовательным переводом лекции на английском языке. Для того чтобы группа успешно выполнила это задание, студенты-разработчики вебквеста последовательно воссоздавали на сайте процесс составления лекции. При подготовке к итоговому занятию группа имела доступ ко всем материалам, которыми пользовались разработчики при подготовке текста. Каждый разработчик готовил свою часть лекции, соответствующий глоссарий, подбирал вспомогательные материалы – карты, схемы, таблицы, видео. Данная работа составляет первый этап вебквеста.

Второй этап вебквеста – изучение источников информации по каждой рубрике на русском языке. Ссылки группировались по рубрикам в том же порядке, в котором информация была представлена в конечном тексте. Третий этап – изучение источников на английском языке. Таким образом, каждый шаг упрощал действия на следующем этапе.

На изучение вебквеста всем студентам отводилось столько же времени, сколько понадобилось группе разработчиков на его составление, то есть около трёх-четырёх дней.

Выходным заданием вебквеста «Перевод на предприятии» являлся устный последовательный перевод в рамках деловой игры «Посещение предприятия иностранной делегацией». Один студент исполнял роль главы предприятия, проводя экскурсию «делегации», ещё трое поочередно исполняли роль переводчика. «Гости» также наблюдали и оценивали работу переводчиков. Особенностью этого вебквеста было то, что выходное задание впервые осуществлялось с помощью нелинейной презентации Prezi, которая моделировала реальную рабочую ситуацию перевода.

Выходным заданием вебквеста «Права человека (буллинг)» был двусторонний перевод обширной дискуссии с многосторонней подпроблематикой. Был разработан список пунктов обсуждения: что такое травля, ее причины, формы и последствия, степень распространённости травли в различных коллективах, профилактические меры и т.п. Каждый член группы должен был найти информацию по определённому вопросу на двух языках

и передать координатору, который собрал эти ссылки в вебквест. Преподаватель исполнила роль модератора обсуждения; студенты, разделившись на представителей российской и американской культур, высказывались по пунктам обсуждения. Роль переводчика поочередно переходила к членам каждой делегации.

С выходными заданиями всех вебквестов студенты справились, признавая связь успешного выполнения задания с подготовкой в форме вебквеста, что говорит о несомненной целесообразности использования данного типа заданий в подготовке переводчиков. Подобные проекты хороши тем, что задействуют каждого обучающегося: так или иначе, каждому студенту приходится искать материал на двух языках по своим вопросам, оценивать его по количеству, типу контента, формату; затем каждый студент должен ознакомиться со всеми материалами, которые соберут его товарищи, а потом продемонстрировать знание темы в процессе выполнения выходного задания. Таким образом, обучающийся получает не просто стандартные социальные навыки работы в команде и сотрудничества, а повышает свою исследовательскую, языковую и собственно переводческую компетенции, а студент, выполняющий техническую разработку вебквеста, – ещё и технологическую. «Важно отметить, что подготовка к ролевой игре с применением технологий Web 2.0 позволяет ... уменьшить психологический дискомфорт, проистекающий из боязни не справиться с заданием на публике, формирует понимание необходимости большой подготовительной работы для устного переводчика» [Ашурбекова 2016: 17].

Социальный сервис *карты Google* стал платформой для выполнения индивидуального проекта (А.С. Рамазанова) по истории перевода «Выдающиеся переводчики», призванного познакомить студентов с наиболее известными переводчиками из различных стран.

Первым этапом работы над картой было составление списка переводчиков, которые будут на ней представлены. При этом основополагающим стал принцип максимального охвата по эпохам и странам. В список вошли как достаточно известные переводчики, так и те, чьи имена на слуху лишь у специалистов по переводу в определенной паре языков, а также те, кто получил большую известность благодаря другому виду деятельности.

Вторым этапом проекта стал поиск информации для статей, осложнявшийся тем, что в большинстве случаев о переводческой деятельности людей, прославившихся собственными произведениями, упоминают нечасто. Одним из немногих исключений стал А.С. Пушкин, объём переведённых работ которого является слишком внушительным для того, чтобы исследователи не заинтересовались им как переводчиком. Что касается менее известных личностей, то информацию о них можно найти на английском или других иностранных языках. Таким образом, данный тип проектной деятельности формирует не только очевидные исследовательскую и технологическую компетенции, но и языковую и собственно переводческую.

Данный проект является долгосрочным. В настоящее время на карте представлено четырнадцать переводчиков: св. Иероним Стридонский, св. Месроп Маштоц, свв. Кирилл и Мефодий, А.С. Пушкин, Мартин Лютер, Джеффри Чосер, Жак Амио, Хаим Бялик, Йоост ван ден Вондел, Хорхе Луис Борхес, Окот П'Битек, Сюаньцзан, Хунайн ибн Исхак и Юджин Найда. Статьи строятся следующим образом: краткая биографическая и профессиональная справка, рабочие языки, наиболее известные работы, вклад в развитие культуры.

Подобные проекты помогают будущим переводчикам почувствовать причастность к профессиональному сообществу с богатой и живой историей, расширяют общий кругозор и знакомят их с профессионалами перевода, примеры которых будут мотивировать их в дальнейшей работе.

Аудиосервисы стали третьим Web 2.0-инструментом, использованным нами в организации проектной деятельности. Не секрет, что родному языку в подготовке переводчиков зачастую уделяется меньше внимания, чем иностранному, хотя знание переводящего языка (в нашем случае – русского) во многом определяет качество перевода. Целью проекта «Акцент стало развитие культуры родной речи и языковой компетенции в целом. Владение переводящим (как правило, родным) языком является визитной карточкой устного переводчика, и, в первую очередь, оно включает в себя правильную расстановку ударений в словах, особенно тех, произносительная норма которых претерпевала изменения в последнее время, либо долгое время являлась спорной, а также в тех случаях, когда расстановка ударения в определённой мере демонстрирует уровень образованности переводчика.

Проект реализовался с использованием технических возможностей аудиофорума Chirbit. Акцентологическая работа проходила следующим образом. Первым этапом был поиск информации. Студенты в разное время получали от преподавателя списки орфоэпически сложных слов (например, в списках были такие слова, как «до́гмат», «при́ гнутый», «могу́ щий»); затем они самостоятельно работали с орфоэпическими справочниками и только после этого переходили ко второму этапу – записывали своё прочтение этих слов. Завершало работу обсуждение процесса и результатов. Объединение записей в одной публикации в блоге позволяло преподавателю и студентам прослушать все записи друг за другом и прокомментировать их, обсудить слова с вариативным или непривычным правильным произношением.

Проведенная проектная работа с использованием сервисов вебквестов, аудиофорумов и карт Google, по общему признанию, принесла хорошие результаты: участники образовательного процесса сошлись во мнении о том, что она способствовала формированию всего комплекса профессиональных компетенций, внесла свежую струю в учебный процесс, а также

принесла удовлетворение в том плане, что ее результаты представлены в виде сетевых продуктов, находящихся в открытом доступе.

В заключение отметим, что проектная деятельность с применением технологий Web 2.0 способствует не только развитию собственно переводческих умений, но и расширяет общий кругозор студентов, их эрудицию, развивает исследовательские умения, улучшает владение иностранным и родным языком.

Поскольку проектная деятельность студентов с опорой на технологии Web 2.0 затронула не только непосредственно те дисциплины, в рамках которых она проводилась, но и целый ряд других дисциплин, представляется возможным говорить о ее положительных результатах в системе подготовки переводчиков.

Литература

1. Ашурбекова Т.И. Блог-технологии в преподавании лингвистических дисциплин в вузе // *Didactic Philology*, 2016. №2. С. 13-19.
2. Ашурбекова Т.И., Рамазанова А.С. Блог как платформа для совместной учебной деятельности студентов-переводчиков // *Материалы VIII международной научно-практической конференции «Перевод. Язык. Культура»* (14 апреля 2017 г.). СПб.: изд-во Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2017. С. 229-232.
3. Зарчикова Г.В. Проблема организации самостоятельной работы лингвистов-переводчиков посредством веб-проектов // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2014. № 1(16). С. 86-88.
4. Инютин Н.Г. Формирование информационно-технологической компетенции будущего «переводчика в сфере профессиональной коммуникации»: дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.
5. Осипова Е.С. Образовательный блог как эффективное средство обучения письменному переводу будущих лингвистов-переводчиков // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016. № 9. Ч. 1. С. 198-202.
6. Романова С.А. Использование инструментов Web 2.0 в процессе обучения переводу // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 9(2). С. 163-166.
7. Титяева Г.В. Формирование профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков посредством технологий Веб 2.0 // *Вестник МГОУ. Серия «Педагогика»*. 2012. № 3. С. 147-152.
8. EN 15038:2006-08 Translation services – Service requirements. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.password-europe.com/images/PWE/PDF/DIN_EN15038.pdf
9. St. Jerome's Team. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.stjeromesteam.blogspot.ru>

Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ НАРЕЧИЯ КАК СРЕДСТВО ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ

(на примере рассказа В.Кожевникова *Дерево жизни*)

В статье рассматриваются пространственные наречия с разной степенью локализации и особенности их реализации в художественном тексте. Контекстуальный анализ рассказа В. Кожевникова *Дерево жизни* дает возможность выявить языковую репрезентацию наречий и способность пространственных наречий организовывать художественное пространство текста, расширять свое семантическое значение и создавать образность. Использование пространственных наречий способствует психологизации текста, выявлению авторского мировосприятия и идиостиля писателя.

Ключевые слова: локализация, пространственные ориентиры, пространственные наречия, номинация места, смысловой объем, эстетические возможности

Abstract: The article deals with spatial adverbs with different degrees of localization and features of their implementation in the literary text. Contextual analysis of V. Kozhevnikov's story the Tree of life gives an opportunity to reveal the linguistic representation of adverbs and the ability of spatial adverbs to organize the artistic space of the text, to expand its semantic meaning and to create imagery. The use of spatial adverbs *contributes to the* psychologization of the text, the identification of the author's worldview and idiostyle of the writer.

Keywords: localization, spatial orientation, spatial adverbs, the category of space, semantic volume, aesthetic possibilities

Психологизация повествования становится в современной литературе неотъемлемой чертой творческого осмысления действительности. Она способствует не только активному включению читателя в декодирование художественного текста, познанию глубинного смысла, но направлена на самоосознание читателя.

Задачей нашей статьи является описание реализации пространственных наречий в художественном тексте: установить те семантические изменения, которые происходят в наречии при актуализации его эстетических возможностей, охарактеризовать особенности отражения авторского мировосприятия посредством этих наречий и его роль в создании психологической атмосферы. *Материалом* для исследования послужил рассказ В. Кожевникова *Дерево жизни*, посвященный становлению нравственных устоев молодежи, стремлению делать жизнь своими руками и не давать себе покоя, служа Отечеству. *Актуальность* нашего исследования состоит в том, что современные лингвистические работы не уделяют пространственному наречию должного внимания, считая реализацию эстетических возможно-

стей этих наречий порядком вторичного уровня. Являясь признаковой частью речи и обладая богатым эстетическим потенциалом при реализации в художественном тексте, пространственные наречия представляет несомненный интерес для исследователя. *Объектом* нашего исследования являются пространственные наречия, способные концентрировать в себе различную семантику с разной степенью детализации локализации: *около, далеко, поблизости, рядом, спереди, дома, лесом, дорогой, внизу, вокруг, издалека, влево, сверху, изнутри, издали, здесь, там, тут, везде, всюду, ни-где, куда, никуда, оттуда, отсюда* и т.д.

Пространственные наречия в языке представляют собой одну из наиболее интересных и сложных категорий как в грамматическом, так и в лексико-семантическом плане. Они являются ключевыми компонентами системы языковых средств, обозначающих пространственные отношения. В широком смысле пространственными наречиями называются любые лексемы, обозначающие местоположения в пространстве некоторого объекта. К наречиям относятся слова, обозначающие признак, неизменяемые, выступающие в роли обстоятельства. Будучи одной из молодых и малоисследованных частей речи, формирование которой продолжается и в наши дни, наречие рассматривается как средство репрезентации действительности, заметим, что в нем отражаются признаки зрительного, слухового, временного и пространственного представления вещей, предметов, явлений, что объясняется его грамматической природой как части речи, обозначающей признак действия, состояния, качества и выступающей в функции обстоятельства, примыкающего к глаголу, прилагательному, наречию, предикативному слову и даже к имени существительному. В русском языке по лексическому значению все наречия, как знаменательные, так и местоименные, делятся на два лексико-грамматических разряда: 1) собственно-характеризующие, т. е. обозначающие свойства, качества, способ действия, интенсивность проявления признака, 2) обстоятельственные, обозначающие признак, внешний по отношению к его носителю, т. е. характеризующие по месту, времени, условию и другим обстоятельствам

В художественном тексте, представляющем авторскую субъективную картину мира, наречие функционирует в тесной связи соотносительных с ним частей речи, испытывает их влияние и одновременно само является условием для создания контекста, то есть приобретает эстетическую значимость, выходящую за пределы его основного семантического значения. Мы попытаемся это проследить, исследовав потенциальные эстетические возможности пространственных наречий на материале художественного текста малой формы, т. е. рассказа. По нашим наблюдениям организация пространства в художественном тексте непосредственно связана с организацией пространственных образов текста. Средства выражения локальности могут выступать материалом для выявления языковой картины мира. Как одушевленные существа, так и неодушевленные предметы в ху-

дожественном тексте вступают в пространственные отношения, отражающие горизонтальную и вертикальную проекции мира и для выражения которых существуют различные средства. Лексическое поле локальности многомерно и разнообразно. Пространственные отношения в тексте и указания на различные пространственные характеристики могут быть выражены различными языковыми средствами: синтаксическими конструкциями со значением местонахождения, предложно-падежными формами существительного с локальным значением, глаголами движения, глаголами со значением обнаружения признака в пространстве, наречиями места и т.д.

Так, в рассказе В. Кожевникова *Дерево жизни* пространственно-предметный фрагмент действительности представлен разными по своему характеру ситуациями, которые в общем виде могут быть соотнесены как статические и динамические, и где языковые средства, обозначающие локализацию объектов в пространстве, рассматриваются как пространственные ориентиры.

Рассказ начинается описанием приземления самолета с пассажирами в таежном аэропорту. Автор с художественной убедительностью воссоздает привычную атмосферу, свойственную любому аэропорту мира, большому или маленькому, с помощью глаголов движения и существительных локализации, которые соотносятся с тремя компонентами ситуации: *самолет – пилот – пассажир*, составляющими ядерное содержание понятия *аэропорт*. Локализация самолета осуществляется посредством существительных и глаголов движения, которую можно представить в виде схем:

Таежный поселок - изба = **аэропорт**

Совершить посадку - подрулить = **аэропорт**

Самолет совершил посадку в таежном поселке... подрулил к избе с вывеской аэропорт (с.13)

Для описания ситуации посадки самолета в маленьком сибирском поселке используются глаголы движения разной семантики, обозначающие передвижение субъекта/объекта в пространстве в сочетании с предложно-падежными конструкциями существительных направления. Самолет *совершил посадку* (глагол обозначает конец движения) и *подрулил* (способ движения), а *в таежном поселке, к избе* представляют предложно-падежные конструкции направления движения. Таким образом, формируется динамизм и последовательность действий разворачивающегося повествования. Глагол передает движение объекта и является средством конкретизации действий в передаче события приземления самолета., а существительные, использованные в качестве прямого дополнения, являются пространственными ориентирами и средством детализации действий пилота. Читатель четко и легко воссоздает картину происходящего, которая соответствует реальной действительности. В. Кожевников представляет литературное направление социалистического реализма. Вышеописанная си-

туация локализации не представляет особой трудности для декодирования текста.

Наше внимание привлекло функционирование именно пространственных наречий в художественном тексте, которые редко подвергаются исследованию. Все наречия, служащие для выражения пространственных отношений в русском языке, имеют значения места и пространственного направления или ориентации. Употребление наречий со значением пространственных отношений связано с обозначением локализатора, то есть объекта, по отношению к которому локализуется другой объект. Наречия не могут выступать самостоятельно средством номинации места. Они выполняют в тексте двоякую функцию: а) уточняют локализацию, выраженную существительным; б) локализуют предмет при отсутствии словесно выраженного локализатора; это имеет место в двух случаях, когда локализатор оказывается неизвестным, неопределенным или, наоборот, когда он известен говорящим и может поэтому специально не обозначаться, то есть в данном случае наречия места имеют местоименный, дейктический характер [Виноградов 1986, 23]. В. В. Виноградову удалось выделить четыре основных лексико-морфологических разряда в системе наречий [Виноградов 1986]: обычно различают четыре группы наречий места: 1) абстрактные и неопределенные наречия, указывающие на всеобщность или неопределенность локализации; 2) дейктические, обозначающие место по отношению к участникам коммуникации; 3) относительные, обозначающие место по отношению к уже известному объекту или месту; 4) оценочные, обозначающие расстояние относительно любого объекта [Виноградов 1986, 171 ; Корнева, 2004].

Наречия со значением места указывают местонахождение предмета, которое может быть как внешним: «внизу», «рядом», «впереди», «наверху», «вблизи», «сзади», «наверху» так и внутренним «внутри».

Изучение литературы по данной проблеме позволило выявить следующие группы пространственных наречий:

1. Наречия со значением места

1) наречия, передающие нахождение предмета внизу («внизу», «внизу, на полу, на земле»);

2) наречия, выражающие местонахождение предмета наверху («наверху», «сверху»);

3) наречия, обозначающие местонахождение предмета вблизи, рядом («вблизи, около, поблизости»);

4) наречия, указывающие местонахождение предмета впереди («впереди»);

5) наречия, свидетельствующие о местонахождении предмета позади, вне пределов ориентира («позади, сзади», «вне, снаружи»);

6) наречия, имеющие значение местонахождения предмета внутри («внутри»);

7) наречия, выражающие неопределенное местонахождение предмета («где-нибудь», «кое-где», «где-либо, где-нибудь», «где»);

8) наречия, свидетельствующие об отвлеченно-обобщенном или неустановленном местонахождении предмета («там», «здесь», «кругом, во-круг», «далеко», «нигде»).

Рассмотрим наречия со значением пространственного направления, которые не менее разнообразны, чем наречия, обозначающие место.

2. Наречия со значения пространственного направления или пространственной ориентации

В различных наречных конструкциях выражаются тончайшие нюансы движения предмета по всем линиям координат. Нам удалось выявить следующие:

1) движение вниз, снизу, понизу, по нижней части поверхности («снизу»).

2) движение вверх, сверху, поверху («вверх, наверх», «сверху», «поверху, верхом, высоко»);

3) движение предмета близ, рядом («рядом», «близко, около», «мимо»);

4) движение вперед, спереди («вперед», «спереди», «далеко, дальше»).

5) движение назад, сзади, по задней части предмета, вне пределов ориентира («назад», «сзади, позади чего-либо», «прочь, вне, за»).

6) движение вовнутрь, в центр, изнутри, с середины по внутренней, по центральной части («изнутри»).

7) обобщенно-отвлеченное направление куда-либо, откуда-либо, по какому-либо месту («туда», , «сюда, «оттуда», «отсюда», «направо», «налево», «налево», «прямо», «параллельно», «вкрест», «внахлестку», «навстречу»,).

Можно заключить, что пространственные наречия, выражающие пространственные отношения, являются сложной и весьма богатой различными семантическими оттенками и нюансами грамматической категорией, которая, как и часть речи в целом, отличается по своим морфологическим, синтаксическим и семантическим признакам от других частей речи. Исходя из того, что Е.М. Галкина-Федорук считала принципиальной соотносительность наречий с разными частями речи, можно проследить на материале художественных произведений особенности реализации эстетических возможностей наречий, которые должны быть связаны как со свойствами, присущими собственно наречиям, так и со свойствами соотносительных с ним частей речи [Галкина-Федорук 1956]..

Пространство вербализуется в тексте с помощью системы разноуровневых средств языка. В лексическом плане важнейшим средством объективации локативных отношений являются наречия, которые рассматриваются как «особый разряд лексем, по-своему концептуализирующих действительность» [Корнева, 2006, с. 156].

С этим тезисом В.В. Корневой нельзя не согласиться, что мы и попытаемся доказать, исследуя функционирование пространственных наречий в художественном тексте.

Интересными эстетическими возможностями обладают наречия в коротком рассказе В. Кожевникова *Дерево жизни*, в котором он представил образ молодого современника, умеющего сопрягать свою жизнь с насущными задачами времени и своей страны. Речь идет об освоении Нефтеюганска, куда направляется молодая семейная пара геологов для работы в поселке, но которые вдруг решают идти в геологоразведку, где их знания и молодые силы более востребованы. Для локализации пространства, в котором происходит действие рассказа, писатель использует топонимы: Сибирь, Сургут, Нефтеюганск и наречия: *здесь; тут, там, прямо, вверх, выше, низко, вокруг, негде, сюда, откуда, на север*. Наиболее частотным является наречие *здесь* (4 раза), которое не просто называет место действия, но и приобретает дополнительные семантические оттенки в контексте.

- *Вот видишь, сколько дров. Значит, зимой, здесь ужасные холода* (Кожевников, 14).

Наречие *здесь* привязывает логическое высказывание девушки (главный персонаж) не только к рыбацкому поселку, где они ожидают попутный транспорт, чтобы отправиться на место работы, но и вообще к Сибири, характеризующейся зимой с сильными морозами. Приобретая функцию обобщения в тексте, наречие указывает на тот факт, что герои рассказа уже находятся в Сибири, которая для них начинается с этого небольшого рыбацкого поселка.

Она воскликнула восторженно:

- *Здесь как на море!* (Кожевников, 15).

Увидев речные просторы большой сибирской реки, героиня испытывает эмоциональный порыв. В этом случае наречие *здесь* включается в стилистический прием сравнения и служит для индивидуализации образа реки, подчеркивая ее сходство с морем. В то же время наречие способствует передачи эмоционального состояния героини, ее восхищения и удивления одновременно.

- *Это лайки? – спросила девушка. – И на них здесь ездят, как на лошадях?* (Кожевников, 17).

В этом эпизоде героиня пытается осмыслить особенности местной жизни и соотносит их с образом жизни своего региона, откуда она приехала (*Кубань, там ездят на лошадях*). Автор использует оппозицию: *здесь – там* для экстерьеризации внутреннего состояния героини. Наречие *здесь* приобретает дополнительные семантические оттенки, обозначая не только местность, но и указывая на способ освоения данной территории при помощи глагола *ездят* и существительного *лайки*, и в то же время передают любопытство девушки к местным условиям жизни. Подобные контексты

отличаются значительной смысловой и эмоциональной информативной насыщенностью,

- *А я вовсе не нуждаюсь в том, чтобы ты меня **здесь** опекал – злым голосом произнесла девушка(Кожевников, 19).*

Речь идет о размолвке между девушкой и юношей из-за несовпадения их взглядов на бытовой уют и работу. Наречие *здесь* соотносится с местоимением *меня* и глаголом *опекал*. Оно указывает не столько на место, сколько на то, что девушка в незнакомом месте хочет казаться самостоятельной в принятии решений и злится на юношу за его покровительственный тон. Поэтому она принимает решение отправиться с геологоразведчиками и спрашивает :

- Товарищи, кто **тут** из геологоразведки? (Кожевников, 19).

Используется наречие *тут*, свойственное разговорной речи и обозначающее реально присутствующих людей на данной территории, ожидающих, как и наши герои, попутного транспорта, и в котором заключен нюанс, передающий кроме указания на местонахождение людей, также эмоциональное состояние девушки, ее решимость отказаться от бытового уюта и оказаться в рядах первопроходцев.

- *Неси резиновую лодку, а то **там** пешком не походишь, ноги вместе с головой промочить можно!*(Кожевников, 19).

Наречие *там* обозначает территорию, куда направляется геолог Махмуд Мухтарович Агабеков, бывший руководитель нашего молодого героя и авторитетный управленец геологоразведчиков. В этом эпизоде пространственное наречие *там* указывается не только на локализацию (будущее место действия наших героев), но и на трудности освоения территории (*пешком не походишь*). Однако в тексте взаимопересечение значений и нюансов создает оппозицию *здесь – там* , которая разделяет повествование на два пространства: *здесь* включает реальное местонахождение наших персонажей, предполагающее какой-то определенный комфорт и *там*, где им хотелось бы быть и куда , в конечном счете, они попадут и где их ждут бытовые трудности. Таким образом в текст вносится понятие освоенности/неосвоенности территории.

Особенности употребления наречий в разных художественных системах обусловлены авторской картиной мира и литературной школой. В. Кожевников писатель-реалист и в его произведениях отражается объективная действительность 70-х годов XX века.. Так, описывая внешний вид рыбацкого поселка, писатель обращает внимание на каждую деталь, характеризующую профессиональную деятельность его жителей.

*У ворот лежат перевернутые **вверх** днищем душегубки, выдолбленные из цельного ствола дерева (Кожевников, 14).* Главное занятие жителей поселка рыбная ловля, о чем свидетельствуют перевернутые лодки, которые автор называет душегубками, т.к. они не спасают от гибели рыбаков. Внимание читателя привлекает наречие *вверх*,

которое детализирует реальное положение рыбацкой лодки в момент ее нахождения на суше и вызывает зрительные ощущения. В этом контексте наречие несет только информативную нагрузку, просвещая тех читателей, которые ничего не знают о рыбной ловле. В рассказе *Дерево жизни*нами обнаружены только два случая использования наречий в их чисто информативном значении:

- *А где Вы сейчас, Махмуд Мухтарович? – быстро спросил юноша.*

- ***На север** пошли,* (Кожевников, 18).

Локализация художественного пространства наречием *на север* усиливает топонимы Сибирь, Сургут и объективно указывает на направление геологических изысканий.

- *Тогда идем **прямо** в гидропорт* (Кожевников, 14).

Существительное *гидропорт* локализует место, а наречие *прямо* указывает на направление движения персонажей в пространстве, однако наречие увеличивает свой семантический объем за счет дополнительного смысла, который обретает в предыдущем контексте, где спутник девушки предлагает зайти в магазин и купить ей валенки. *Прямо* обозначает не только направление движения, но и движение без остановки и заходов в другие места.

*Я хочу сейчас знать только одно, - перебила девушка, - скоро мы будем наконец **дома** или нет? (Кожевников, 16).*

В наречии *дома* отражаются не только информация о конечном пункте назначения путешествия молодоженов, но и физическая усталость девушки, ее раздражительность и нетерпение, которые соотносятся с наречиями: *сейчас, скоро, наконец*. Пространственное наречие *дома* получает развитие в тексте и дает возможность писателю конструировать не только пространство текста, но и предметно-чувственный мир. Используя группу наречий в таком небольшом контексте, автор стремится передать эмоциональное состояние персонажа не традиционными стилистическими средствами – эпитетами, а сделать наречие инструментом своего художественного метода.

*Хорош Нефтегигантск, когда в нем семейным людям жить **негде*** (Кожевников, 16).

Наречие *негде* с отвлеченно-обобщенным значением заключает в себе тот факт, что у молодых людей нет определенного жилья, т.е. дома. Оппозиция искаженного названия города *Нефтеюганска* в устах девушки и наречия *негде* усиливают негативный тон ее высказывания, ее злую иронию, что придает иронически-бытовую окраску их семейной ссоре. Благодаря наречию *негде* создается эмоциональное напряжение, возникает новое направление ассоциаций в тексте, активизирующее восприятие читателя.

Описание самолета неоднократно появляется в тексте рассказа, создавая особую атмосферу освоения Сибири.

Гидросамолет низко, как утка, летел над рекой. Сел на воду и в облаке водяной радужной пыли подошел к плоту(Кожевников, 18).

Автор вводит в текст стилистический прием сравнения. Он сравнивает самолет с уткой, придавая ему тем самым признак одушевленности. Глаголы движения *летел, сел, подошел* усиливают впечатление одушевленности самолета который представляется как для автора, так и для читателя другом для тех, кто осваивает Сибирь, и одновременно указывают на локализацию самолета в пространстве (в воздухе, на воде и по отношению к плоту), включаясь таким образом в поле локальности. Глаголы движения, соединяя языковые и неязыковые аспекты текста, способствуют формированию новых смыслов. Образ самолета, несомненно связанный с идеей движения, несет в себе (несмотря на свою относительную новизну) некое традиционное символическое значение, которое ассоциирует с такими символами как конь (как средство быстрого передвижения). В данном контексте используется пространственное наречие *низко*, подключающее зрительное восприятие и передающее местонахождение самолета внизу , которое , перекликаясь со сравнением *как утка* и существительным с предлогом *над рекой*, участвует в создании образа гидросамолета как водоплавающей птицы. В этом эпизоде наречие участвует в предметно-образной конкретизации описания гидросамолета в сочетании с другими частями речи . Однако не будучи доминантным средством изобразительности, а лишь дополняя и уточняя палитру лексических и стилистических средств, используемую писателем, пространственные наречия придают художественному тексту особую точность, детальность, живописность, конкретизацию. Большинство приведенных примеров иллюстрируют сложный процесс становления образно-лексической системы в рассказе В. Кожевникова *Дерево жизни* и значимость пространственных наречий как средств локализации различных компонентов художественной системы. Заметим, что в рассказе используются кроме пространственных наречий также локативные группы слов, выполняющие роль наречий только в определенном контексте. Интересным, на наш взгляд, представляется контекст, в котором в функции пространственного наречия выступает синтаксически связанная группа, состоящая из числительного, прилагательного и существительного:

Древний рыбачий поселок тянется двумя серыми улицами к реке (Кожевников, 13).

Эта локативная группа, являясь индивидуальным авторским порождением, уточняет глагол *тянется* и ориентирует читателя, каким образом поселок достиг реки, а также содержит указание на зрительные ориентиры: цвет и количество, которые создают живописность в тексте. Читатель посредством чувственного восприятия имеет возможность реально представить себе описываемую местность.

Подводя итоги нашего исследования, можно заключить, что среди разнообразных средств реализации пространственных отношений в русском языке пространственные наречия являются носителями не только языковой, но и культурной информации, так как они отражают понятия, связанные с образом жизни и деятельностью человека. Ознакомление с системой ориентации в пространстве россиян на основе анализа художественных микроконтекстов в рассказе В. Кожевникова *Дерево жизни* показало, что она сложилась преимущественно на основе ориентации относительно разных географических объектов, что подтверждается на языковом уровне, в частности в использовании наречий места при ориентировании на местности. В рассказе *Дерево жизни* В. Кожевникова выявлено 20 пространственных наречий, которые выступают своеобразными средствами, помогающими в освоении окружающего мира и систематизации художественного пространства. Изучая функционирования наречий в рассказе, можно убедиться, что эстетические возможности наречия обусловлены его категориальными свойствами, которые позволяют реализовать принцип языковой экономии за счет компрессивности изображения. Наши данные показывают, что вступая в сложные отношения с контекстом, наречие увеличивает свой смысловой объем за счет расширения ассоциативных связей с реальной действительностью, усложняет и практически безгранично расширяет свою семантику. Наречия выполняют функцию локализации, а также характеристики действия или признака, способствуя точности описания. Пространственное наречие можно рассматривать также как средство связи предложений, создающих целостность текста, и как средство обогащения смысловой организации текста. Они несут смысловую нагрузку, без них текст станет беднее и в некоторых случаях даже бессмысленным.

В. Кожевников уделяет большое внимание пространственным наречиям, используя их не только как средство информации, но и выразительности, живописности, о чем можно судить на основании нашего исследования его рассказа *Дерево жизни*. Картина мира, создаваемая писателем в художественном тексте при помощи категории локальности, отражает не только мировосприятие автора, но, и формирует особое художественное пространство, в которое попадают его герои, – исключительные обстоятельства, в которых проявляется человеческая сущность, утверждаются нравственные ценности и обязательства. Как доказывает наше исследование, при всем многообразии пространственных наречий в русском языке их выразительно-изобразительные возможности в художественном тексте неограниченны.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М. : Высш. шк., 1986. 640 с.

2. Галкина-Федорук Е.М., Горшкова К.В., Шанский Н.М. Современный русский язык: лексикология, фонетика, морфология. М., 1958. 412 с.

3. Корнева В. В. Локальные наречия и пространственная картина мира // Материалы XXXIII Международной филологической конференции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. Вып. 8. Секция грамматики: (Романо- герм. цикл), ч. 1. С. 49—58.

4. Корнева В.В. Лингвистика на просторах пространства (обзор публикаций последних лет) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1.

5. Кожевников В. Дерево жизни // Полюшко-поле. Повести и рассказы. М.: Художественная литература С.13-21.

Алиханова А., Харчиева М. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИТА В РОМАНЕ Э. Р. РЕМАРКА «ВОЗЛЮБИ БЛИЖНЕГО СВОЕГО»

В статье рассматривается словообразование сложных существительных в немецком языке, выделяются типы сложных существительных.

Ключевые слова: сложные существительные, словосложение, структурно-генетический тип, синтаксико-семантический тип.

Abstract: The article discusses the word formation of complex nouns in the German language, the types of complex nouns are highlighted.

Key words: complex nouns, composition, structural-genetic type, syntax-semantic type.

Любой язык, будучи живой и подвижной в плане изменений системой, постоянно развивается и совершенствуется, находясь в своеобразном движении. Одним из важнейших факторов его развития, бесспорно, является обогащение словарного состава, что подтверждает динамичную структуру языка. По этой причине лексика находится в состоянии непрерывного изменения в соответствии с языковыми законами. С развитием общества появляются новые предметы, явления, которые впоследствии запечатляются в новых словах и новых значениях.

Словообразование в германских языках, а в частности в немецком, развито очень хорошо. Большое количество частей слов способствует образованию различных слов, конечное значение которых зачастую в корне отличается от значения исходного слова – основы.

Современный этап развития лингвистики также характеризуется повышенным интересом к изучению словообразования.

Словообразование – раздел языкознания, изучающий все аспекты создания, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов. Общепринятым положением словообразования является его

системность, закономерная связь его элементов друг с другом и с общим построением словарного состава языка.

В качестве практической базы исследования используется роман «Возлюби ближнего всего» на немецком языке. Материалом исследования служат примеры имен существительных, образованных по типу словосложения, отобранные из текста вышеуказанного романа.

Методом сплошной выборки было отобрано 77 предложений, содержащих 99 имен существительных, образованных при помощи словосложения

Словосложение.

Словосложение, будучи одним из самых древних способов словообразования, принято считать наиболее продуктивным в немецком языке. Многие из образованных таким способом слов уже давно стали общеупотребительными, что говорит об их постоянстве с этой точки зрения.

Согласно, словосложение – это один из способов словообразования, противопоставляемый словопроизводству – объединение полнозначных слов или их основ в цельнооформленный комплекс, сложное слово, раздел словообразования, посвященный анализу и описанию сложных слов и их классификации.

Словосложение классифицируют по следующим типам:

1) по структурно-генетическому типу; 2) по синтаксико-семантическому типу.

В соответствии с классификацией по структурно-генетическому типу, различают:

- а) полносложные соединения;
- б) неполносложные соединения;

Полносложными соединениями являются существительные, первый компонент которых имеет форму основы слова. Например: *Landhaus*, *Schreibtisch* и т. д. Этот тип представляет собой простое сложение основ.

Под неполносложными соединениями понимают существительные, первый компонент которых соединяется со вторым при помощи определенного соединительного элемента *-(e)s-*, *-(e)n*, *-(e)er-*, *-e-*), например: *Tageslicht*, *Pferdestall*, *Kindergarten*, *Tageslicht*.

В соответствии с семантико-синтаксическим критерием А.М. Искоз и А.Ф. Ленкова различают следующие типы сложных слов в немецком языке:

- определительные сложные слова;
- сочинительные сложные слова;
- сращения.

Компоненты *определительных сложных слов* связаны между собой подчинением: первый компонент определяет второй. Вторым компонентом (основное слово) определяет принадлежность всего соединения к определённому классу слов, а так же характер его грамматических категорий и

форм. Оба компонента значимы в лексическом плане. Например: *Schreibtisch, Zahnarzt, wasserblau, dunkelrot*.

Особым подвидом определительных сложных слов являются *бахуврихи*, в которых первый компонент определяет второй. Они по смыслу соответствуют обозначению принадлежности или свойства человека, животного или растения, но в результате метонимического переноса служат наименованием самого человека, животного или растения. Например: *Graukopf* - седой человек, *Nashorn* - носорог, *Schlafmutze* - соня.

Сочинительные сложные слова состоят из двух грамматически равноправных компонентов (и первый, и второй компонент должен принадлежать одному и тому же грамматическому классу), которые связаны между собой сочинением. Каждый компонент имеет своё собственное значение, но значение всего соединения выражает некое новое понятие: *Strichpunkt, deutsch-russisch, dreizehn*.

Сращения представляют собой результат взаимодействия двух словообразовательных процессов - словосложения и суффиксации или словосложения и субстантивации. Своеобразие данного процесса заключается в том, что он превращает словосочетание, не изменяя формы последнего, в единую словообразующую основу и взаимодействует при этом с другим способом. Например: *Fruhaufsteher, Gesetzgebung, rotbackig, Dampfheizung, schwerhörig, Dachgartenbedienung*.

Как показал анализ отобранных существительных данного типа, наиболее часто в выборке встречаются неполносложные существительные с соединительным элементом *-s-*: 10 единиц. Следующим по частотности употребления стал вид неполносложных существительных с соединительным элементом *-n-*: 7 единиц, затем – с соединительным элементом *-er-*: 3 единицы, и наименее часто – с соединительным элементом *-es-*: 1 единица.

Очевидно, что данные соединения были образованы путем простого сложения двух основ, что, собственно, и является главной структурной характеристикой указанного типа сложных существительных.

Таким образом, в тексте романа было найдено 78 полносложных соединений и 21 неполносложное соединение, из которых: 10 с соединительным элементом *-s-*, 7 с соединительным элементом *-n-*, 3 с соединительным элементом *-er-*, и 1 с соединительным элементом *-es-*.

Кроме того, среди отобранных существительных были найдены авторские образования (так называемые окказионализмы). Всего было выявлено 4 единицы, из которых 3 единицы оформлены в виде полносложных соединений, 1 единица – в виде неполносложного соединения. Например: *Burgundergesicht* - неполносложное по структуре: *Burgund+(er)+Gesicht*; *Dobermannpinscherverein* – полносложное по структуре: *Dobermann+Pinscher+verein*; *Tierteppeiche* – полносложное по структуре: *Tier+Teppiche*.

Что касается сочинительных сложных существительных и слов-предложений, то их в данной выборке выявлено не было.

Таким образом, в романе было найдено 95 сложных определительных существительных, из которых: 69 – с определителем-существительным, 8 – с определителем-глаголом, 8 – с определителем-прилагательным, 6 – с определителем – наречием, 2 – с определителем-числительным, а также – 6 многочленных определительных сложных существительных. При этом среди сложных существительных с определителем-существителем было выявлено 50 единиц полносложных соединений и 19 единиц неполносложных соединений и 4 авторских образования.

Литература

1. Вашунин В.С. Субстантивные сложные слова в немецком языке / С. Вашунин. М. :Высш. шк., 2001.
 2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. М. :КомКнига, 2005.
 3. Левковская К.А. Словообразование современного немецкого языка / К.А. Левковская // Вопросы языкознания. 1995. № 1.
 4. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, РЗ. Мурясов и др. ; под рук. М.Д. Степановой. 2-е изд., стереотип. М. : Рус.яз., 2000.
 5. Степанова М.Д. Методы синхронного анализа лексики / М.Д. Степанова. М. :Высш. школа, 1968. 200 с.
 6. Fistr W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fistr W. Leipzig : Bibliographischesinstitut, 1974. P 237-296.
- Интернет – ресурсы
7. https://revolution.allbest.ru/languages/00794235_0.html
 8. <http://scicenter.online/russkiy-yazyik-scicenter/slovoobrazovanie-imen-suschestvitelnyih-72195.html>

Алиханова З., Курбетова Р.Ф. (Махачкала)

СУБСТАНТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ПРЕДЛОГОМ “VON”

В данной работе речь идет о выявление и описание субстантивных генитивных словосочетаний с предлогом von и их синонимов, проводится обзор различных теорий и концепций, касающихся различий в понимании сущности словосочетаний и проблем классификации видов словосочетаний, дается характеристика и описание особенности грамматического оформления *субстантивных* словосочетаний с предлогом “von”.

Abstract: The purpose of this work is to identify and describe substantive genitive phrases with the preposition von and their synonyms. The article

reviews various theories and concepts concerning differences in understanding the essence of word combinations and problems of classifying types of word combinations, describes and describes the peculiarities of grammatical design of substantive word combinations with the preposition “von”.

Ключевые слова: Субстантивные словосочетания, генитив, генитивные синоним, предлог «von».

Key words: Substantive phrases, genitive, genitive synonyms, preposition “von”.

Словосочетание — это слова, связанные между собой по смыслу и грамматически или только по смыслу. Словосочетание в отличие от предложения не выражает законченной мысли и поэтому не имеет интонации сообщения. Словосочетания, объединяясь по смыслу, являются строительным материалом для предложения. Словосочетание состоит из главного и зависимого слова. Главным является то слово, от которого ставится вопрос к зависимому:

Die rote Rose – welche Rose? Die rote;
auf dem Fluss schwimmen - auf was schwimmen? auf dem Fluss;
Raglanärmel - welche Ärmel? Raglan.

В словосочетании в качестве стержневого слова могут выступать имена существительные, прилагательные, местоимения, числительные, а также глаголы и наречия. В зависимости от этого различают типы словосочетаний: глагольное, именное, субстантивное и количественное.

1) Глагольные (главное слово — глагол и глагольные формы)

а) глагол + существительное (примеры)

ein Hausbauen;

б) с зависимым инфинитивом или деепричастием:

zu antworten anbieten;

2) Именные словосочетания

Субстантивные (главное слово — имя существительное)

а) существительное + существительное (без предлога и с предлогом)

das Gebäude der Bibliothek;

б) существительное + прилагательное:

der kurze Aufsatz;

в) существительное + местоимение-прилагательное:

mein Gesprächspartner;

г) существительное с зависимым порядковым числительным:

der erste Stock;

д) существительное с причастием:

die abgefallenen Blätter;

е) существительное + глагол (инфинитив)

die Zeit gehen;

3) Словосочетания с местоимением в качестве главного слова

jeder von uns;

Субстантивное словосочетание, как всякое другое словосочетание, является обладающей собственной моделью, бинарной, структурно-замкнутой синтаксической единицей, образующееся в результате семантического и грамматического объединения не менее чем двух полнозначных слов. Субстантивные словосочетания - словосочетания с именем существительным в роли главного слова: *der warme Tag*, *der Dach des Hauses* и т.д.

Среди предложных субстантивных словосочетаний наиболее распространены конструкции с предлогом *von*. В качестве основных причин вытеснения родительного падежа на современном этапе немецкого литературного языка Х. Бринкман считает:

а) появление адъективного словосложения: вместо *Einrichtung des Hauses* (обстановка дома) *hausliche Einrichtung* (домашняя обстановка);

б) сложных слов: вместо *Klang der Heimat* (напевы родины), *Heimatsklänge* напевы родины.

Предлог *von* как грамматизированное средство передачи атрибутивных отношений оформляет отношение существительного к:

1) местоимению: *ein guter Freund von ihm, ein Bekannter von mir;*

2) наречию: *jene Stimmung von früher, die Unlust von damals, der Mensch von heute;*

3) и даже к целой группе слов, подвергшейся субстантивации: *Aber die Frau stieß nur ein leises „Oh“ aus, in dem Ton von Wie Schade!*

значительная часть словосочетаний с предлогом *von* выражает отношения принадлежности в широком смысле слова [Крушельницкая 1996: 238]

Словосочетания, выражающие:

1) отношение части к целому: *Bestandteile von Staat und Gesellschaft, die Tasse von Herrn Tobler;*

2) отношение владения: *die Brieftaschen von Kunden, der Sessel von Emils Großmutter;*

3) отношение родства, дружбы: *die Mutter von Emil, ein Neffe von dem Personalchef;*

4) отношение авторства: *ein Roman von Anna Seghers, ein Poem von Puschkin;*

5) отношение принадлежности к стране, местности, коллективу, учреждению: *die Einwohner von Leipzig, der Dom von Erfurt.*

Широко представлены в современном немецком языке субстантивные словосочетания с предлогом *von*, выражающие отношение признака и его носителя. Зависимый конституент указывает на:

1) внешне выраженный (качественный) признак лица или предмета, называемого стержневым словом: 1) *Mann von hohem Wuchs, ein Berg von beträchtlicher Höhe*;

2) существенный количественный признак предмета: *ein Pfund von Wolle, ein Buch von 500 Seiten*

Сравнительно редко встречаются такие словосочетания с предлогом *von*, в которых зависимый конститuent называет материал, из которого сделан предмет, обозначаемый стержневым словом: *eine Tasse von Silber, eine Kette von Gold*.

В силу того, что многие из рассмотренных словосочетаний с предлогом *von* близки по выражаемым ими отношениям к субстантивным словосочетаниям с существительным в родительном падеже, в обиходно-разговорной речи словосочетания с родительным падежом часто заменяются словосочетаниями с предлогом *von*:

Das ist der Bruder von der Frau Meier, вместо: *Das ist der Bruder der Frau Meier*.

Словосочетания с родительным падежом заменяются словосочетаниями с *von*, чтобы избежать нагромождения нескольких существительных в родительном падеже:

das Schloss vom Vater des Freundes, *nicht das Schloss des Vaters des Freundes*.

При указании на автора или создателя какого-либо произведения в целях избежания недоразумений употребляются словосочетания с *von*. Так, например, словосочетание *die Bilder Albrecht Dürers* может быть употреблено как по отношению к картинам, написанным Дюрером, так и по отношению к портретам самого художника, а также по отношению к чужим картинам, являющимися его собственностью.

Итак, синонимичные конструкции дают возможность широкого стилистического варьирования способов языкового выражения, а также обычно связываются с теми или иными семантическими и стилистическими оттенками. Чередуясь в пределах небольшого по объему текста, они предотвращают его потенциальную монотонность, тавтологичность.

Литература

1. Адмони В.Г. Распространенные причастные определения в современном немецком языке. М., Просвещение, 2000.
2. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. М., Просвещение, 2000.
3. Акулова К.П. Разграничение членов предложения в современном немецком. Л., Издательство Ленинградского университета, 1998.
4. Виноградов В.В. Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка). М., 1997.
5. Денисенко С.Н. Фразообразование в немецком языке. Львов, 1999.

6. Габрите Е.К. Немаркированные падежные формы в современном немецком языке. М.,1981.

7. Козман С.М. Предложные словосочетания с von как форма, параллельная словосочетаниям с приименным родительным падежом. Пятигорск, 2001.

8. Шаимова А.В. Предложные субстантивные словосочетания в их отношении к семантической структуре предложения. М.,2001.

9. Субстантивные словосочетания [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/substantivnye-genitivnye-slovosochetaniya-v-sovremennom-nemetskom-yazyke>.

10. Самые важные предложные словосочетания немецкого языка [Электронный ресурс] URL: <http://www.de-online.ru/slovosochetaniya>.

11. Лексическая сочетаемость компонентов в субстантивных группах типа «Ein glass Wasser» [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/slovosochetaniya-tipa-ein-glas-wasser-v-sovremennom-nemetskom-yazyke-leksicheskii-i-grammati>.

Бадикова Г.М. (Набережные Челны)

НАПИСАНИЕ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Разработка нового подхода к обучению написанию деловых писем на английском языке требует определения основных черт традиционного подхода и выявления его недостатков.

Ключевые слова: деловые письма, студенты экономического профиля, иностранный язык, коммуникативные компетенции.

Abstract: The Development of a new approach to learning how to write business letters in English requires identifying the main features of the traditional approach and identifying its shortcomings.

Keywords: business letters, students of economic profile, foreign language, communicative competence.

В настоящее время условия обучения иностранному языку студентов, обучающихся по экономическому профилю таковы, что приходится адаптировать методику обучения иностранным языкам (и написанию деловых писем в частности): к постоянно меняющейся ситуации, в частности, к переходу на новые стандарты; к непониманию важности преподавания иностранного языка для развития профессиональной компетенции студентов; к сокращению количества часов на изучение дисциплины и частоты занятий по иностранному языку; к отсутствию учебников, которые могли бы обеспечить эффективную аудиторную и внеаудиторную работу студентов [2].

На сегодняшний день обучать студентов экономического профиля деловой переписке на иностранном языке можно, пользуясь тремя категориями учебных изданий: учебник, учебное пособие и учебный комплект. Но, пожалуй, такое деление может быть только формальным, так как любая из категорий не соответствует требованиям современной методики обучения иностранным языкам:

- превышает по объему количество доступных учебных часов;
- охватывают ограниченное число типов деловых писем;
- ориентируется на формирование знаний о внешней, формальной структуре деловых писем;
- не позволяет формировать лексические и грамматические навыки;
- основывается на копировании писем-шаблонов [1].

Эти недостатки присущи в большей степени отечественным учебным материалам. Но и обучение с опорой на зарубежные учебные материалы не приводит к достойным результатам. Помимо указанных выше недостатков, они рассчитаны на людей со сформированной коммуникативной компетенцией, не учитывают интерференцию русского языка и русских традиций в сфере деловой переписки.

Основной минус как отечественных, так и зарубежных учебников - отсутствует единство подхода к обучению. Зачастую используемые подходы не просто разнородны, но и противоречат друг другу. Наиболее очевидное такое противоречие заключается в следующем: ставя целью учебных материалов развитие компетенции в написании деловых писем, их авторы фокусируются на развитии умения копировать внешнюю структуру делового письма. Однако при изменении любого элемента коммуникативной ситуации усвоенный шаблон наверняка будет неприменим. В результате приходится констатировать необходимость поиска или выработки единого эффективного подхода к обучению, лишённого указанных противоречий [3].

Разработка нового подхода к обучению написанию деловых писем на английском языке требует определения основных черт традиционного подхода и выявления его недостатков.

Особенностью лингво-текстуального подхода, к которому относятся традиционно используемые в обучении издания, является его опора на лингвистические особенности текста письма как основы, на которой строится модель обучения написанию деловых писем на английском языке, что приводит к усложнению ее структуры. По нашему мнению, особенности текста играют большую роль на этапе контроля и самоконтроля сформированности знаний об этих особенностях и являются важным, но не ключевым элементом модели обучения.

Развитие коммуникативной компетенции должно происходить с учетом условий обучения иностранному языку специальностей экономического профиля и опираться на коммуникативные умения как основные цели

обучения деловой письменной речи. Это означает, что необходимо отказаться от тематического принципа построения обучения и опоры на характеристики текста как статического продукта. Разработка риторического подхода к обучению написанию деловых писем позволит выстраивать его согласно заявленным коммуникативным целям.

В отличие от традиционного лингво-текстуального подхода к обучению написанию деловых писем на иностранном языке, риторический подход помогает сосредоточить внимание студентов на внутренней/логической структуре письма, которая зависит от особенностей коммуникативной ситуации. Повысить эффективность обучения при этом подходе становится возможным благодаря профилактике ошибок, ведущих к коммуникативным неудачам. Все это можно осуществлять комплексно, в тесной взаимосвязи статических и динамических характеристик делового письма.

Основным достоинством риторического подхода является опора на объективно существующую иерархическую взаимосвязь форм выражения мысли (описание может являться частью повествования, а объяснение может осуществляться путем описания и повествования, либо быть выстроенно как трактовка постулата). Указанная взаимосвязь дает возможность обучать студентов написанию деловых писем не имитативно, а осознанно. Риторический подход к обучению не противоречит традиционному лингво-текстуальному. Он учитывает дихотомию «инициативное письмо – ответное письмо» и типологию деловых писем, при этом высвобождается большое количество методических ресурсов для повышения эффективности обучения.

В связи с рассмотренными риторическими особенностями деловых писем в системе обучения обязательно должны присутствовать:

- задания, направленные на формирование умений: а) определять мотив и цель деловых писем (на подготовительном этапе) и б) выражать и имплицировать мотив и цель (на этапе самостоятельного написания);
- задания, направленные на формирование и развитие умений: а) воспринимать и интерпретировать структуру письма (для подготовительного этапа) и б) логично выстраивать структуру собственных писем и эффективно использовать все доступные средства воздействия на читателя (для этапа самостоятельного написания);
- задания на развитие умений: а) идентифицировать и б) верно выражать при-чинно-следственные связи;

Акцент на коммуникативных умениях в рамках риторического подхода к обучению предполагает профилактику коммуникативных неудач, возникающих в деловом общении в связи с разного рода ошибками. Наиболее значительные из них ведут к серьезным последствиям, а иногда к разрыву деловых отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миrolюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.
2. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностран-ные языки в школе. - 2004. №7. - С. 30-36.
3. Шеина, И.М. Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения / И.М. Шеина // Вестник Пятигорского государственного лингвисти-ческого университета. 2009. № 2, ч. 1. - С. 143-148.

Бакинская Г.И. (Набережные Челны)

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Использование современных информационно-коммуникационных технологий способствует развитию у студентов умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и самообразования, желанию использовать теоретические знания, умения и навыки при решении учебных или практических задач.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, информатизация, иностранный язык, сеть Интернет.

Abstract: the use of modern information and communication technologies contributes to the development of students ' skills of independent educational and cognitive activity and self-education, the desire to use theoretical knowledge and skills in solving educational or practical problems.

Keywords: Internet resources, information and communication technologies, Informatization, foreign language, Internet.

Возрастающая роль информационных процессов, а вместе с тем потребность людей в средствах обработки, хранения и использования информации привели к появлению новых информационно-коммуникационных технологий. Информатизация общества не могла не затронуть систему отечественного образования, так как именно социальный заказ общества определяет ее содержание и требования, предъявляемые к современному выпускнику школы [2].

Активный процесс информатизации системы образования, в том числе и лингвистического, является следствием перехода на новую образовательную парадигму и реализацией требований, выдвигаемых новым ФГОС. Использование современных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) способствует развитию у студентов умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и самообразования, же-

ланию использовать теоретические знания, умения и навыки при решении учебных или практических задач. Благодаря своим дидактическим функциям новые информационно-коммуникационные технологии позволяют реализовывать компетентностный, коммуникативный, социокультурный субъектно-ориентированный и интегративный подход на занятиях иностранного языка [1].

Информатизация системы образования имеет следующие цели:

- создание информационной инфраструктуры сферы образования;
- развитие материально-технической базы информатизации образования;
- развитие методической и ресурсной базы информатизации образования;
- развитие онлайн- и дистанционного обучения;
- профессиональное развитие и переквалификация педагогов;
- получение студентами необходимого уровня знаний, умений и навыков в области общей и профессиональной «информационной культуры».

К перечисленным направлениям также следует добавить разработку электронного учебника, цифровых учебных программ и многофункциональных лингвомультимедийных лабораторий.

Изменениям, происходящим в процессе преподавания иностранного языка в колледже по причине информатизации системы среднего образования, посвящены работы многих ученых. Ученые акцентируют внимание на том, что процесс информатизации образования позволит преодолеть кризис языкового образования в нашей стране.

В методике обучения иностранному языку информатизация образования представляет собой комплекс мер по [3]:

- обеспечению процесса обучения новыми методиками обучения, предполагающими использование современных ИКТ;
- разработке дидактических материалов;
- переподготовке педагогических кадров и повышению их квалификации;
- внедрению современных педагогических технологий: информационно-коммуникационных технологий, проектных, здоровьесберегающих и других.

Информатизация иноязычного образования включает в себя тот же комплекс мер и этапы, что и другие учебные предметы. Однако иностранный язык как учебная дисциплина имеет свои особенности, отличающие ее от других дисциплин гуманитарного цикла. Специфика предмета «Иностранный язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения языку являются коммуникативные умения, то есть обучение рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности - аудированию, чтению, говорению и письму. Целенаправленное применение ИКТ способ-

ствует формированию умений в любом виде деятельности и позволяет решать определенные дидактические задачи.

Очевидно, что интеграция сети Интернет в процесс обучения иностранным языкам и культурам имеет ряд преимуществ:

- большое количество текстовых и мультимедийных источников;
- визуализация изучаемых языковых и культурологических реалий, явлений и понятий;
- использование обучающих программ и тренажеров для лучшего усвоения и закрепления новых знаний;
- работа с аутентичным языковым материалом сети Интернет;
- неограниченное количество актуальной информации по теме;
- возможность общения с носителем языка и культуры;
- использование новых технологий/заданий и упражнений;
- возможность опубликовать результаты работы в сети Интернет;
- разнообразные варианты отслеживания достижений учащихся, а также их оценки посредством тестирования и контролирующих программ;
- возможность проведения интегрированных уроков с применением проектной технологии, участие в онлайн-конференциях и т.д. [1].

Сети Интернет являются незаменимыми дополнительными материалами, содержащими информацию о культуре, повседневной жизни, обычаях страны изучаемого иностранного языка. Студенты также получают возможность пообщаться с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы. Важно понимать, что информация, размещенная в сети Интернет, не всегда корректна и зачастую не проверена другими пользователями. На веб-сайтах часто встречаются материалы, содержащие грамматические, лексические, фактические и культурологические ошибки; из-за этого у школьников могут возникнуть ложные представления о жителях, населяющих ту или иную страну. Таким образом, возникает потребность в разработке критериев, которым должен соответствовать отбираемый для уроков материал сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондакова, Н.Н., Зимина, Е.И. Использование Интернет-технологий в методике преподавания иностранных языков / Н.Н. Кондакова, Е.И. Зимина // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 11. – С. 317-321.
2. Никитченко, М.А. Интернет-ресурсы на уроках иностранного языка / М.А. Никитченко // СПО. – 2011. – №3. – С.64-65.
3. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М., 2010. – 27 с.

Валибагомедова Л., Магомедова М.М. (Махачкала)

РОЛЬ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ БУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ.

В статье рассматривается вопрос о тестировании как средстве контроля в обучении навыкам французского языка на среднем этапе обучения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: контроль, тест, методика.

Abstract: The paper regards language tests as one of the most monitoring techniques applied in the process of teaching French skills to junior schoolchildren.

Keywords: control, test, methods.

Тестовый контроль является новым методом проверки результатов обучения. Его первые образцы появились в начале XX в. и стали популярными во многих странах. Наибольшую популярность тестовый контроль получил в США, а в России этот вид контроля знаний появился недавно.

По определению В.О. Коккота *тестовый контроль*, как термин, означает в узком смысле - использование и проведение теста; в широком - как совокупность этапов планирования, составления, проведения, обработки и интерпретации результатов проведения тестов.

При изучении иностранного языка используется *лингводидактическое тестирование*.

Лингводидактическим тестом называется подготовленный соответственно с определёнными требованиями комплекс заданий, которые прошли предварительные испытания с целью определения качественных показателей и которые позволяют выявить у участников тестирования уровень их языковой компетенции и оценить результаты тестирования, по заранее установленным критериям.

Основными показателями качества лингводидактического теста является **валидность, надёжность, дифференцированность, практичность**.

Валидность - характеристика теста, которая показывает, что именно определяет тест и насколько эффективно он это определяет.

Надёжность теста определяется стабильностью его функции как инструмента определения.

Дифференцированная способность - характеристика теста, которая указывает на способность данного теста выявлять успевающих и неуспевающих, т.е. с достаточным уровнем овладения иноязычными навыками и умениями.

Практичность - характеристика теста, которая определяет:

а) доступность и посильность инструкций теста и содержания тестовых заданий для понимания тех, кто выполняет тест;

б) простота организации проведения тестирования в различных условиях;

в) простота проверки ответов и определения результатов и оценки;

Лингводидактические тесты бывают стандартизированные и нестандартизированные.

Стандартизированный тест - тест, который прошёл предварительное испытание на большом количестве тестируемых и имеет количественные показатели качества.

Нестандартизированный тест - разрабатывается самим преподавателем для своих студентов. Такие тесты составляются на материале по конкретной теме для проверки уровня сформированности определённого умения или навыка [Коккота 1989: 98].

Таким образом, тестовая система представляет собой не что иное, как расположение их разных видов и подвидов в определенном порядке для достижения цели в процессе обучения иностранному языку [Рабинович 1987:113].

Но не все необходимые характеристики усвоения можно получить средствами тестирования. Поэтому тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки. Задания тестового типа в обучении иностранному языку целесообразно давать студентам в основном при текущем контроле, а в итоговом контроле их можно представить в виде составной части в арсенале других типов проверки знаний, навыков и умений [Подласый 1999:123].

Основное различие между тестом и традиционной контрольной работой состоит в том, что он всегда включает измерение. Поэтому оценка, отображение результатов теста, является более объективной и независимой от возможной субъективности учителя, чем оценка при выполнении традиционной контрольной работы, которая всегда субъективна, потому что основана на отношении учителя к тому или иному ученику [Гез 1982:216].

Изучив учебники французского языка для 7-8 класса « L’oiseau bleu» Méthode de français, Селивановой Н. А., Шашуриной А. Ю., и «Le français c'est super» Кулигиной А.С., Щепиловой А.В., мы отмечаем однотипный набор тестовых заданий, в частности выбор одного правильного ответа из нескольких предложенных.

Исходя из этого, мы предлагаем банк тестовых заданий, которые включают в себя задания различного вида. Это позволит учащимся без особых усилий освоить лексику и грамматику каждого урока, а учителю позволит выполнять контроль усвоенного материала на каждом этапе быстро и эффективно.

Так, например, предлагаем следующие задания к учебнику « L’oiseau bleu» Méthode de français, Селивановой Н. А., Шашуриной А. Ю.:

1. Тестовое задание.

Инструкция. Прочитайте текст, и выпишите буквы, которыми обозначены представленные рисунки, в той последовательности, которая соответствует событиям, описанным в тексте (множественный выбор).

Подача материала. Печатный текст и серия рисунков, обозначенных буквами. Например:

Le matin je me réveille vers six heures. Je me lève et je m'habille. Ensuite je prends mon petit déjeuner. Après le petit déjeuner je sors de chez moi et je vais au bureau. J'arrive au bureau à huit heures. J'ai une pause déjeuner à une heure de l'après-midi. Normalement, je déjeune au restaurant non loin de mon bureau. Après le déjeuner, je travaille de deux à six heures du soir.

Puis, je rentre chez moi et je dîne avec ma famille. Le soir je regarde la télé.

À dix heures trente je prends mon bain. Je me couche vers onze heures du soir.

2. Тестовое задание.

Инструкция. Выберите предложение, которое соответствует содержанию рисунка. На бланке для ответов обведи кружком букву выбранного варианта (альтернативный выбор).

Подача материала. Рисунок, на котором изображены две девочки, которые разговаривают; к рисунку - отдельные предложения, например:

A. Les jeunes filles parlent.

B. les jeune filles dorment.

3. Тестовое задание.

Инструкция. Заполните пропуски в предложениях текста. Варианты ответов даются после текста (клоуз-тест).

Подача материала. Текст с пропущенными словами, обозначенных цифрой. Например:

Il est dix heures du matin. Le petite Michel ...1... se lever. ...2... il s'habille: il...3... sa chemise et son pantalon. Michel4.. chercher sa mère. Elle va à la cuisine, à la chambre et enfin il l'a ...5... dans le jardin. ...6... Michel et sa mère se promènent dans le parc.

a.. Vient de, b. tout d'abord, c. met, d. commence à, e. après, f. trouvé.

4. Тестовое задание.

Инструкция. Прочитайте текст и определите, кем работает жена Карла. На бланке для ответов рядом с номером задания запиши название этой профессии. Например:

Je m'appelle Charles. Ma famille n'est pas grande: moi, ma femme et ma fille. Ma femme s'appelle Anne. Elle a trente et un an. Elle travaille comme professeur dans une université.

Elle aime bien apprendre des langues étrangères. Anne parle anglais et, en plus, elle apprend l'espagnol. Ma fille s'appelle Luise. Luise a huit ans. Elle me ressemble beaucoup. Ma fille aime dessiner et lire les livres. Elle va à l'école et elle fait ses études très bien.

Таким образом, тестирование создает большие возможности при организации обучения иностранному языку в средних учебных заведениях для эффективного и качественного контроля, который, совместно с другими составляющими процесса обучения, может обеспечить успешное достижение целей обучения.

Литература

1. Гез Н.И., Лиховицкий Г.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. шк., 1982. 373с.
2. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка /Иностранные языки в школе - №1 1987. 154с.
3. Новиков А.П. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1979.
4. Подласый И.П. Педагогика. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 1999. 576 с.
5. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному// Иностранные языки в школе. – 1986. № 2.
6. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: научно-теор. пособие. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.
7. Миролубова А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. М.: АСТ, Астрель, 2010. 272 с.

Гавриленко М. В. (Новосибирск)

ТРАДИЦИОННАЯ ПИЩА СТАРООБРЯДЦЕВ САЯНО-АЛТАЯ (НА ОСНОВЕ ПОЛЕВЫХ МАТЕРИАЛОВ)

Автором выделяются три основных фактора, которые во многом определяют структуру питания определенной этнографической группы или субэтнуса в определенный период времени на конкретной территории: географический, социально-экономический и культурный факторы. Динамика изменения этих трех основных факторов во многом определяют динамику изменения самой системы питания.

Ключевые слова: традиционная пища, старообрядцы, Саяно-Алтай, полевой материал, природно-климатические условия.

Полевой материал, послуживший основой данной работы, был собран в Каа-Хемском районе Республики Тыва (села Сизим и Эржей) и в Усть-Коксинском районе Республики Алтай (села Усть-Кокса и Верхний Уймон).

Географический фактор. Верховья Малого Енисея (так называют в Туве район течения Малого Енисея – Каа-Хема), где расположены скиты и мирские поселения старообрядцев, находится в Тувинской котловине (Во-

сточная часть Тувы) на высоте 500-1100 м. Климат здесь континентальнее, чем на Алтае. Зима холодная, безветренная. Иногда случаются морозы до -50. Лето, как правило, жаркое. Временами жара достигает +40 и выше. Осадков выпадает мало - 180-300 мм. Преобладающий ландшафт степной. Эти особенности ландшафта и климата определили комплексный характер хозяйства, компактно проживающего здесь старообрядческого населения. В старообрядческом хозяйстве получили развитие, наряду с земледелием, такие отрасли как животноводство, мараловодство и промыслы (охота, собирательство). Среди промыслов особое место занимает рыболовство, получившее повсеместное распространение ввиду наличия значительных рыболовных угодий.

Усть-Коксинский район находится в центральной части Алтайской горной области. На территории района располагается Уймонская котловина. Высота данной местности примерно 900-1000 м. Преобладающий ландшафт горно-таежный, а целинные участки Уймонской котловины злаковой и злаково-разнотравной растительностью. Район дренируется реками Катунью и Коксой. Обильному увлажнению территории способствует и большое количество осадков – до 1800 мм. в год. По словам первых поселенцев: «Здесь было несметное количество рыбы, зверя, дичи. Рыбы было так много, что ее ловили волосяными силками, руками, ситом. Дикой птицы было очень много...Первые два года люди питались мясом и рыбой, хлеба не было» [1, с. 10]. Т.С. Мамсик, характеризуя хозяйство крестьян Уймона «делает вывод о том, что за относительно небольшой промежуток времени - в 20-30 лет – население успешно приспособилось к природно-климатическим условиям Уймонской долины» [5, с. 10]. Плодородные земли засеивались пшеницей, рожью, овсом, ячменем. В крестьянских хозяйствах держали коров, лошадей, овец, коз, свиней. В Уймоне в конце XIX века в больших зажиточных хозяйствах держали маралов. Кроме земледелия и скотоводства, староверы занимались и занимаются охотой, рыболовством, собирательством.

Социально-экономический фактор. Проникновение и расселение старообрядческого населения на территории Тувы (Усино-Урянхайского края) началось со второй половины XIX века. Большое количество переселенцев прибыло из Алтайского края, Кемеровской области, Красноярского края, Хакасии в 1950-е гг. Значительное количество переселенцев прибыло в Верховья Малого Енисея, «поскольку люди в те годы «здесь лучше жили» и «вера была покрепче» [2, с. 50]. «К моменту появления здесь православных переселенцев старообрядцы создали здесь собственный хозяйственно-культурный комплекс, им принадлежало право первого захвата лучших и наиболее удобных земель и угодий» [4, с.17]. Проведенные Стороженко А.А. исследования показали, что старообрядческие хозяйства были в целом более зажиточными по сравнению с православными. Средние показатели обеспеченности крупным и мелким рогатым скотом, маралами,

земельными наделами также превышают аналогичные средние показатели по трем районам: Малоенисейском, Подхребетинском и Турано-Уюкском в 1913-1914 гг. Характеризуя хозяйственную деятельность старообрядцев в Туве во второй половине XIX – первой четверти XX века, Стороженко А.А. делает вывод, что «прочной основой экономического благосостояния старообрядцев в Усино-Урянхайском крае в исследуемый период явилось наличие оптимального структурно-поколенного состава старообрядческих семей, их обеспеченности земельным наделом и рабочим скотом.

Формирование этнографической конфессиональной группы старообрядцев Усть-Коксинского района происходило на рубеже XVII и XIX веков. Вопрос о том, откуда в район пришли староверы до сих пор остается открытым. Существует несколько предположений на этот счет. Считают, что первыми жителями Уймона были «каменщики» с реки Аргут, старообрядцы из Европейской России (преимущественно из Вятской губернии), района реки Бухтармы и переселенцы с кабинетных земель Кузнецкого края. К середине XIX века в Уймонской долине сформировалась группа компактно расположенных поселений. Вплоть до начала XX века русское население Уймонской долины было преимущественно старообрядческим. До колхозной жизни в селах было общинное пользование землей. Пахотные земли распределялись ежегодно. Каждая семья получала столько пашни, сколько могла обработать вплоть до 1926 года. [1, 2000, с. 37]. В зажиточных хозяйствах держали по 18-20 коров. «Осенью начинали скот забивать по 5-10 коров, по 30 овец - мяса у каждого полный амбар» [1 с. 38].

Культурный фактор. В мирских поселениях староверов Верховья Енисея и Уймона рацион староверов зависит от того, какой день – скоромный или постный. Традиционно соблюдались все четыре ежегодных поста: Великий, Рождественский, Успенский, Петровский. По нечетным дням недели: в понедельник, среду и пятницу не разрешалось есть мясную и молочную пищу, рыбу. Теперь, в отличие от старообрядцев Верховья Енисея, в Усть-Коксинском районе лишь староверы «крепкой веры» соблюдают все ежегодные посты и постные дни. «Понедельник тоже постный день, но по желанию. Не все постят в понедельник, только некоторые «берут его на себя». Мы с женой теперь начали поститься и в понедельник, потому что Михаил Архангел будет переводить через огненную реку только тех, кто постит в понедельник» [ПМА, Кудрявцев Т.М.]. Престольные праздники, во время которых можно есть скоромную пищу влияют на запреты в питании. «Если, например, Иоаннов день выпадает на понедельник, среду или пятницу разрешается только постное масло» [ПМА, Белова А.П.].

Пасху старообрядцы Верховья Енисея и Уймона считают самым главным праздником. На этот праздник готовят больше всего: тушат мясо, делают котлеты, пельмени, пекут много сдобы: шаньги, блины, оладьи. Примечательно, что саму пасху или пасхальные куличи, как обрядовое блюдо, староверы не пекут, считая это язычеством. После службы все идут на

кладбище, чтобы помянуть умерших. В Верховье Енисея на кладбище ходят на пасхальной неделе в четверг, пятницу и субботу. Берут с собой крашеные яйца, орехи, выпечку и на могилах угощаются и «поют Пасху».

Из явлений, связанных с семейной обрядностью, традиционные черты в приготовлении и употреблении пищи, на наш взгляд, наиболее сохранились в поминальном обеде. Наставники Верховья Енисея и Уймона говорят, что на столе обязательно должно стоять «три яства» (чаще всего это кутья, лапша с курицей и кисель), но обычно поминальных блюд значительно больше. Перед трапезой всю еду благославляют с помощью молитвы. Первой на стол всегда подают кутью. Старообрядцы, проживающие в Усть-Коксинском районе, делают двух видов: «каженную» и «некаженную». «Каженной» кутьей считается кутья, над которой три раза кадят с помощью кадила и читают молитву. Ее подают тем, «кто достоин». «Некаженную» кутью подают всем остальным присутствующим, тем, «кто лечится, таблетки принимает». Кутья должна быть приготовлена из распаренной пшеницы с медом. Ее хлебают по очереди по одной ложке и перед ее употреблением обязательно читают молитву «Начал». Считается, что ни капли «каженной» святой кутьи проливать нельзя. Если такое все таки случается, то скатерть потом с молитвами долго полощут в реке, а потом освящают в молебном доме. Справляют поминки также на третий (третины), девятый (девятины), сороковой (сорочины) дни после смерти покойного и год (годины).

Старообрядцы «крепкой веры» в Верховье Енисея стараются редко покупать продукты в магазине. «Важнейшим аргументом при этом выступает наличие на упаковках «начертания» (штрих-кода), в котором все без исключения видят «печать антихриста»...*«С магазина берем только муку и крупу. Продукты с чертами не берем – ни масла подсолнечного, ни сахара (если только не мешком), ни соль»* (записано от А.А. Юрковой, 1943 г.р., Сизим)» [2, с. 53-54].

Что касается посуды, которую используют для приготовления и принятия пищи, то здесь у староверов Верховья существует строгое разграничение. «По своему статусу старообрядцы - часовенные делятся на «*мирских*», питающихся из общей посуды, «*полумирских*», отделившихся в посуде, и «*соборных*», то есть, состоящих в соборной братии членов общины» [2, с. 51]. Посуда для «мирских» у староверов Усть-Коксинского района также всегда была отдельная. Сейчас эта традиция сохранилась лишь в некоторых домах.

На употребление некоторых продуктов у старообрядцев налагался запрет или ограничения в употреблении. Особенно не приветствовалось употребление чая и хмельных напитков. «Пить чай – грех даже больший, чем курить табак, ведь табак проклят только три раза» [ПМА, Кудрявцев Т.М.]. «Староверы Уймона избегали продуктов, приготовленных с использовани-

ем хмеля. На хмель был особый запрет ...Хмель в человеке тридцать годов держится...»

[1, с.39]. Старообрядцы Верховья Енисея считают, что нельзя есть много сладкого. «Сладкое есть, прислащаться, услаждать себя – грех» [ПМА,

Белова А.П.].

В старообрядческих селах Верховья Енисея традиции повседневного и обрядового питания выражены более ярко, чем у староверов Усть-Коксинского района. Во многом это объясняется большей устойчивостью религиозного мировоззрения данной группы старообрядцев, компактным и удаленным расположением их поселений. Относительная зажиточность старообрядческих хозяйств Тувы и Алтая объясняется тем, что «присущий старообрядческим семьям дух корпоративности позволил им выжить в инонациональной, инокультурной и иноконфессиональной среде, а созданная ими система хозяйствования оказалась адекватной местным природно-климатическим условиям» [2, с. 50]. Благоприятные для развития сельского хозяйства природно-климатические условия Уймонской долины во многом обеспечили ее жителям довольно высокий уровень жизни и полноценное сбалансированное питание. Но и в селах, расположенных в Верховье Енисея, природно-климатические условия данной местности позволили ее жителям развивать комплексное хозяйство, сочетая земледелие, животноводство и различные промыслы.

Сокращения:

ПМА – полевые материалы автора

Литература

1. Кучуганова Р.П. Уймонские староверы. Новосибирск, 2000. – 161 с.
2. Любимова Г.В. Старообрядцы-часовенные верховьев Малого Енисея: традиции и новации // Проблемы межэтнического взаимодействия в Сибири. – Вып. 2. Новосибирск, 2004. – С. 50–65.
3. Мурашова Н.С. Повествования священноинока Евагрия // Проблемы изучения этнической культуры восточных славян в Сибири XVII - XX вв. Новосибирск, 2003.
4. Стороженко А.А. Старообрядчество Тувы во второй половине XIX – первой четверти XX вв. Автореферат дис...к. и. н. Кызыл, 2004. – 23с.
5. Шитова Н.И. Традиционная одежда уймонских старообрядцев. Горно-Алтайск, 2005. – 112 с.

Гаврилова Н.В. (Волжский)

КРИТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье затрагиваются конститутивные признаки критики и её функционирование в педагогическом дискурсе. Исследуется жанровая вариативность критики в педагогической коммуникации. Основополагающим

жанром критики в педагогическом дискурсе выступает замечание в дневнике.

Ключевые слова: педагогический дискурс, критика, социолингвистический, прагмалингвистический, коммуникация, жанровая вариативность.

Abstract: The article deals with the meaningful features of critics and its functioning in pedagogical discourse. Genre variety of critics in pedagogical communication is viewed. The main genre of critics in pedagogical discourse is considered to be a critical remark in students' registers.

Key words: pedagogical discourse, critics, sociolinguistic, pragmalinguistic, communication, genre variety.

Критико-педагогическое общение представляет собой многомерное образование, находящееся на пересечении собственно критического дискурса и педагогической коммуникации. Мы придерживаемся концепции В.И. Карасика, который выделяет социолингвистическую и прагмалингвистическую разновидности дискурса [Карасик 2002: 140]. Наиболее подробное освещение получила социолингвистическая типология, базирующаяся на соотношении дискурса и сферы применения языка. В системе институционального дискурса, который всегда статусно-ориентирован, поскольку в общении участвуют две стороны (представители институтов и клиенты), объективно выделяют педагогический дискурс. Его назначением является социализация личности.

Критический дискурс выделяется как прагмалингвистический тип коммуникации, сформировавшийся на базе критического отношения, которое регулярно выражается субъектом в виде оценки свойств объекта и установления его соответствия или несоответствия принятым в социуме нормам и правилам. Действия критики связываются с противодействием нарушениям норм и правил поведения, которые могут вступать в противоречие с ценностями социума.

В плане лингвокультурологического исследования наиболее интересными нам представляются случаи наложения социолингвистической и прагмалингвистической типологий, прежде всего, точки их пересечения, например, педагогический дискурс как вид институционального общения и критический дискурс как прагмалингвистическая разновидность коммуникации.

Интерес к данному пересечению объясняется следующим. Педагогический дискурс выступает одним из важнейших в культуре, поскольку каждый член общества является или являлся его участником в той или иной статусной роли (ученик, родитель, учитель). Педагогический дискурс фиксирует наиболее важные нормы общества, усвоенные большинством, признаваемые всеми членами общества и передаваемые целенаправленно и регламентировано [Бабаева 2003: 9]. Общение в рамках педагогического дискурса предполагает статусное неравенство, подразумевающее возмож-

ность критики. Высокий статус учителя как агента социального института, возможность продумать ход коммуникации и необходимость управлять процессом общения, владение объясняющей, оценивающей и контролирующей стратегиями реализуется в праве учителя давать критическую оценку достижениям ученика.

Критика представляет собой обсуждение с целью выявления достоинств и недостатков и вынесение оценки [Карасик 1999: 13], поэтому критическая коммуникация должна проходить в рамках речевых актов похвалы и порицания. Однако, то, что соответствует нормам, подразумевается как данное, а критике подвергаются отступления от нормы, поэтому в педагогическом дискурсе преобладает отрицательная критика, легко переходящая в упрёк, осуждение и обвинение. Учитель, критикуя ученика, выступает как представитель социального института, нормы которого ученик в силу недостатка опыта и знаний нарушает. Следовательно, критика в направлении от учителя к ученику не должна носить личный и/или личностный характер.

Конститутивные признаки критического дискурса могут быть выделены на основе понятийно-содержательных характеристик концепта «критика», которые были установлены в ходе исследования дефиниций лексем-номинантов данного концепта [Гаврилова 2007: 17]. Ведущим конститутивным признаком критического дискурса является его цель, которая заключается в фиксации и дальнейшем устранении недостатков, ошибок, заблуждений, нарушенных норм. Основные причины критики видятся в нарушении норм и правил поведения, закреплённых в социуме. Основанием для действия критического дискурса является отрицательная оценка объекта критики, представленная в устной или письменной речевой деятельности. Дистанцированность участников критического дискурса объясняет то, что преимущественное право выносить критические замечания закрепляется за статусно-маркированным участником дискурса. Действия участников критического дискурса подвергаются нормативной регуляции, предусматривающей наиболее оптимальные правила высказывания критики и реагирования на неё. Одним из свойств критики является диалогичность и полемичность, нормы критического дискурса предусматривают возможность ответа на предъявленную критику.

Предметом рассмотрения в данной статье выступает модель жанровой вариативности критико-педагогического общения. Критерием структурирования его жанрового пространства мы считаем наличие критичности в текстах жанров, которые могут функционировать в педагогическом дискурсе.

Мы предлагаем следующую модель жанровой вариативности критико-педагогического дискурса. Устные жанры (речь учителя на родительском собрании, на классном часе, на педсовете, индивидуальная беседа) противопоставляются письменным жанрам (замечание в дневнике, харак-

теристика). Правомерно выделять простые жанры (с одной задачей в общении) и сложные, где одновременно решаются несколько целей, например, указать на недостатки, оказать воздействие, предостеречь. На наш взгляд, возможно разграничивать прямые и косвенные, фатические и информативные жанры. Для педагогического дискурса целесообразно, на наш взгляд, выделять специализированный жанр – педагогическое замечание, который представляет собой «положительное/отрицательное оценивание учителем учебной деятельности школьников и их поведения» [Черник 2002: 12].

Как показывает выборочный анализ текстов такого жанра как замечания в дневниках, предметом критики в педагогической коммуникации становятся отклонения от нормативов поведения (*Разговаривал на уроке*), непунктуальность (*Опоздала на урок на пять минут*), внешний вид (*Приходить в школу в спортивной форме недопустимо!*), неопрятность (*Явился в класс в грязной обуви*), плохая успеваемость (*Не выучил урок*). Большую часть письменных записей в дневниках, которые были подвергнуты лингвистическому анализу, составляют стереотипные замечания, констатирующие факт отклонения от нормы поведения. Нам также встретились развёрнутые замечания, в основе которых могут лежать жанры похвалы, упрёка, порицания, объяснения причины проступка и др.

Под нарушениями педагогического дискурса мы будем понимать выход за рамки идеальной коммуникативной схемы, вследствие которого происходит подмена ролей участников общения, ведущая к непониманию и сбоям [Каратанова 2003: 122]. Языковое оформление замечаний, а именно использование настоящего времени для констатации того, что проступок имел место в прошлом, создаёт иллюзию систематического нарушения норм и правил учеником, а отсутствие обращения к родителям и имени самого ученика в замечаниях, неоднократное употребление частицы «не» лишь способствуют созданию отрицательного коммуникативного фона, вызывая желание дистанцироваться от общения в подобной тональности.

Этикетные жанры (приветствие, прощание, обращение) в педагогическом дискурсе могут являть собой критические замечания. Эти жанры, функционально направленные на установление контакта, играют важную роль для взаимопонимания и поддержания деловой обстановки на уроке. Попытки учителя уйти от штампов (*Здравствуйте, садитесь!*), педагогические находки (*Друзья! Мой самый работоспособный класс!*) создают благоприятный настрой на учебную коммуникацию, гармонизируют обстановку. В то же время, наблюдаются жанровые нарушения или подмена жанров в педагогическом дискурсе, когда, например, приветствие принимает форму критического замечания по поводу несоблюдения ритуальных действий на уроке (*Звонок прозвенел, а вы до сих пор не подготовились*).

Этикетный жанр прощания, при отступлении от стандартизированных высказываний типа (*Урок окончен, до свидания*), может, при умелом ис-

пользовании учителем, подвести эмоциональный итог работы на уроке и вызвать желание учащихся лучше готовиться к следующему уроку, закрыв положительный опыт общения (*Я с нетерпением жду нашей с вами следующей встречи. Спасибо за прекрасную работу на уроке*). И наоборот, резкая отрицательная критика в прощальных словах вызывает чувство неудовлетворения, досады, обиды, формирует и эмоционально закрепляет отрицательное отношение к предмету и учителю.

Критика в педагогическом дискурсе обычно носит однонаправленный характер – от учителя к ученику. На критику в обратном направлении налагаются негласные табу. Если даже критические замечания ученика в адрес учителя и имеют место, то они принимают форму чрезвычайного события, становятся отклонением от нормы и осуждаются. Высокий социальный статус учителя делает его носителем социальных и культурных норм, ожидается, что учитель является образцом образованности и поведения.

Широкие исследовательские перспективы открывает возможность сопоставления критики как вида педагогического дискурса в различных лингвокультурах, поиск соответствий и расхождений. Так, в английской и американской образовательной среде отсутствует жанр педагогического замечания в дневнике, однако здесь мы встречаем непривычный для русской лингвокультуры жанр письменного уведомления родителей о результатах за семестр (progress report). Данное уведомление фиксирует успехи и недостатки в учёбе, активность, опоздания, пропуски и даёт советы рекомендательного характера, критика здесь сглажена и носит отсроченный характер. В русской лингвокультуре критика в педагогическом общении отличается авторитарностью, обезличенностью, часто принимает форму жалобы и упрёка, тяготеет к жанрам давления на адресата (требование, предупреждение).

Подводя итоги, отметим, что проведение исследований в обозначенном направлении будет способствовать моделированию аксиологической картины мира, решению проблем межкультурной коммуникации, оптимизации общения в рамках педагогического дискурса и гуманизации процесса обучения.

Литература

1. Бабаева Е.В. Культурные нормы и особенности их функционирования в педагогическом дискурсе // Язык образования и образование языка: Материалы III научно-практической конф. – Великий Новгород, 2003. – С. 9.
2. Гаврилова Н.В. Лингвокультурный концепт «критика» и его функционирование в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 20с.

3. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр./ ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–17.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.- Волгоград: Перемена, 2002. – 307с.
5. Каратанова О.А. Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса: Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2003. – 186с.
6. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002. – 16с.

Гаджиева Х., Гаджиева Д.А. (Махачкала)

ПРОНИКНОВЕНИЕ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В 11-14 ВЕКАХ

Статья посвящена вопросу пополнения лексического состава немецкого языка XI-XIV веков путем заимствования слов и словообразовательных средств из французского языка. В данной работе раскрываются причины заимствований и сферы их применения.

Ключевые слова: французский язык, заимствования, причины заимствований.

Abstract: *The article is devoted to the question of replenishing the lexical composition of the German language of XI-XIV centuries by borrowing words and word-formative means from the French language. In this work are revealed the reasons of borrowings and their sphere of application.*

Key words: French language, borrowing, reasons for borrowing.

Язык – социальное явление, так как любой процесс, происходящий в обществе, отражается на словарном составе языка.

Появление в обществе новых предметов и явлений влечет за собой возникновение новых слов, которые имеют тенденцию проникать в лексику другого языка. Закрепляясь там они обогащают словарный состав того или иного языка. Таким образом, одним из распространенных способов расширения состава любого языка является заимствование слов из другого.

В лингвистическом энциклопедическом словаре говорится: заимствование - это компонент, перенятый из одного языка в другой в процессе межкультурных контактов, а также сам переход языковых элементов из одного языка в другой.

В течение многих веков словарный состав немецкого языка пополнялся благодаря латинскому, французскому, английскому и другим языкам. Причинами подобного явления можно назвать развивающиеся в то

время культурные, торговые, политические и деловые связи. Заимствование является решением проблемы отсутствия наименования какого-либо предмета или явления в языке-реципиенте.

При исследовании истории развития лексического состава немецкого языка, мы видим, что почти каждый век сопровождался пополнением лексики из какого-нибудь определенного языка. Так например, немалое количество заимствований пришло в немецкий язык в течении развития самого французского общества.

Этот процесс можно разделить на три крупных этапа. Первый этап приходится на XI-XIV, второй на конец XVI-XVIII, третий этап являлся следствием Великой Французской революции.

Первым французское заимствование коснулось культуры и жаргона немецкого рыцарства. В те времена весь немецкий свет подражал идеалам Франции и непосредственно ее общества. Следует отметить рост французского влияния после 1150 г., т. е. после того как немецкое рыцарство (во время второго крестового похода 1147- 1149) вошло в непосредственное соприкосновение с французским рыцарством.

Заимствовались в основном существительные, реже - глаголы и прилагательные. Например, франц. *Aventure* > *Āventiure* (приключение), франц. *Lance* > *Lanze* (копье), франц. *Baniere* > *Banier* (знамя), франц. *Maisnie* > *Massenīe* (рыцарское общество), франц. *Pris* > *prīs* (слава, ценность, приз) > *Preis*, франц. *Joste* > *Tjoste* (поединок на конях), франц. *Aventure* > *Āventiure* (приключение), франц. *Bohourt* > *Būhurt* (натиск на турнире), франц. *Estival* > *Stival* (сапог) = нов.-в.-нем. *Stiefel*, франц. *Palais* > *Palas* (здание с залами), франц. *Castel* > *Kastel* (замок), франц. *Raie* > *Rei(g)e* (хоровод) = нов.-в.-нем. *Reigen*.

Дальнейшие заимствования можно связать с установлением между Францией и Германией многообразных культурных и литературных связей. Многие немецкие ученые получали образование во Франции. Влияние французских богословов так же сыграло большую роль.

В немецкой литературе со второй четверти XII века также проявляется тенденция подражания французской моде, тяготение к французскому языку. Многие немецкие поэты и писатели способствовали проникновению французского в немецкий язык, используя в своих произведениях целые французские обороты. Так же следует отметить, что в этот период заимствование осуществляется не только благодаря литературе, но и коммуникации между жителями Германии и Франции. На немецкие празднества приглашались французы и наоборот. Сыновья немецких князей получали образование во Франции. И все это популяризировало французский язык среди немецких аристократов, которые охотно говорили в своих кругах на французском языке. Так в придворной жизни укоренились такие слова как:

Pläsier – удовольствие, Konversation – беседа, galant – галантный, charmant – очаровательный, Audienz – аудиенция, Kavalier – кавалер, Appetit – аппетит, Dame – дама.

Французские заимствования активно использовались также в сфере моды: sich amüsieren – развлекаться, Manschette – манжета, frisieren – причесывать, Korsett – корсет, Pomade – помада, Perücke – парик, brünett – брюнет, Mode – мода.

В сферу строительства из французского языка пришли в немецкий такие слова как: Pavillon – павильон, Allee – аллея, Fontäne – фонтан, Etage – этаж, Parterre – партер, Ampier – ампи́р.

Часть заимствованной лексики – это слова германского происхождения, которые некогда благодаря франкам и норманнам проникли во Францию.

Ст.- франц. *dancer*, давшее ср. – в.- нем. *Tanzen*, связано, по видимому, со старым германским прототипом современного немецкого слова *Tenne*.

Заимствованиями служили не только полные слова, но и словообразовательные средства. Например, французский суффикс инфинитива – *ier* перешел в немецкий и укоренился в лексике как *-ieren*:

ср. – в.- нем. *loschieren* (*приютиться у кого- либо*) < ст.- франц. *logier*;

ср. – в.- нем. *regnieren* (*господствовать*) < ст.- франц. *reignier*.

Затем этот суффикс сделался продуктивным и в глаголах, образованных от немецких слов, например *halbieren*, *buchstabieren*, *hausieren* и т.д.

Ст. франц. *ley* (вид) использовался в качестве суффикса «lei» в таких словах как - *mancherlei*, *vielerlei*, *allerlei*.

Французские слова также использовались для заполнения «пустых ячеек» в семантической системе немецкого языка, например заимствования обозначающие названия цветов: *beige* – бежевый, *orange* – оранжевый, *violett* – фиолетовый, *lila* – лиловый.

Несмотря на то, что большинство заимствований связанных с рыцарской культурой было забыто после упадка рыцарства и его поэзии, некоторые слова все еще существуют в лексике немецкого языка и проникают в его диалекты: *falsch*, *klar*, *fein*, *rund*, *hurtig* (ср. – в.- нем. *hurtec* от *hurte* < ст.- франц. *hurt*- *сильный толчок, удар во время турнира*), *tanzen*, *prüfen*, *fehlen*, *kosten*, *Preis*, *Teller*, *Lampe* и т.д.

В завершении можно сказать что немецкий, как и любой язык подвергся влиянию других языков. Согласно социальной и коммуникативной природе языка такой процесс неизбежен. Заимствование в немецкий носило как положительный характер, так и отрицательный. По мнению пуристов, это влияние лишь отрицательное, но благодаря заимствованиям язык может стать не только перегруженным, но и цельным. Процесс расширения лексики путем заимствования всегда будет актуален.

Литература

1. Бах А. История немецкого языка. М.: Высшая школа, 2003.
2. Разумова Н. В. Формы и причины заимствований в немецком языке // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 82–87. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56398.htm>
3. Der große Duden. Leipzig : Bibliographisches Institut AG, 1937
4. Schippan, Thea. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002.
5. Stepanova, M. D., Černyševa, I. I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Moskau: Академия, 2003

Гаджиева П. С., Халимбекова М.К. (Махачкала)

НЕСТАНДАРТНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Данная статья посвящена проблеме использования нестандартных методов обучения иностранному языку в средней школе. Особый акцент делается на аудиовизуальных методах обучения и игровых, сценарных уроках.

Ключевые слова: нестандартные методы, обучение, иностранный язык, игра, видеофильм.

Abstract: This article is devoted to the problem of using untraditional methods in teaching foreign languages at a secondary school. Special emphasis is made on the audiovisual methods and playing, scriptwriting lessons.

Key words: untraditional methods, teaching, foreign language, game, video film.

В настоящее время проблема поиска педагогических методов, способов и форм, отвечающих требованиям организации учебно-воспитательного процесса, является актуальной. Все большее внимание уделяется развитию личности человека – его нравственности, духовности, культуре и уровню интеллекта. Соответственно, остро стоит вопрос о подготовке нынешнего поколения, при которой среднюю школу оканчивали бы образованные интеллектуальные учащиеся, обладающие умениями самостоятельно и гибко мыслить, инициативно, творчески решать жизненные и любые возникающие вопросы.

На сегодняшний день созданы все благоприятные условия для того, чтобы доказать значимость дисциплины «иностранному языку» во всех учебных заведениях. И, следовательно, не вызывает сомнения важность повышения качества образовательного процесса, поиска нестандартных и более эффективных приемов обучения иностранным языкам. Известно, что

одной из основных целей обучения иностранным языкам является создание и развитие коммуникативной культуры у учащихся, и использования иностранного языка как инструмента общения в процессе межкультурной коммуникации. Традиционные учебники, представляющие единообразную методику обучения, постепенно вытесняются новыми пособиями и курсами. Разумеется, не нужно полностью отказываться от традиционного урока, как базовой формы обучения детей, но внести в урок нестандартные, оригинальные приемы требуется для активизации мыслительной деятельности учащихся.

Появлению нестандартных методов обучения способствовало стремление преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся и способствовать её повышению. Если педагог правильно подберёт формы организации образовательного процесса, то данный процесс должен стать интересным, полезным, ученики будут активными, способными самостоятельно решать поставленные перед ними задачи, и, следовательно, повысится уровень обучения школьников [Гибадулина 2017: 42]

Опираясь на труды дидактиков и методистов, в той или иной мере исследовавших проблемы преподавания иностранного языка, следует отметить, что методически высокоэффективными и верно реализующими нетрадиционные формы обучения и развития учащихся являются следующие учебные занятия: *урок – спектакль, урок – экскурсия, урок – дискуссия (круглый стол), ролевые игры, видеоурок* и другие.

Урок-спектакль (или урок-постановка). Использование популярных художественных произведений зарубежной литературы на уроках иностранного языка улучшает речевые навыки учащихся, обеспечивает создание познавательной и эстетической мотивации. Одним из важных моментов является то, какую литературу педагог выбирает для театрализации, так как следует выбирать менее сложную литературу с понятным и доступным словарным содержанием. Такие препятствия как «языковой барьер» и стеснение легко преодолеваются, как только учащиеся попадают в игровую ситуацию, оказываются вовлеченными в общий творческий процесс. Инсценировка является важным компонентом процесса изучения иностранного языка, она помогает эффективному усвоению материала, способствует активизации познавательной деятельности учащихся, развитию воображения, расширению кругозора, поддерживает интерес к изучению предмета.

Урок-экскурсия. На сегодняшний день все шире развиваются связи между разными странами и народами, и поэтому знакомство с культурой страны изучаемого языка становится необходимым условием овладения иностранным языком. Учащимся предоставляется возможность провести экскурсию по городам и странам, рассказать о культурном укладе различных стран. Для этого необходимо провести подготовительную работу:

- продумать маршрут путешествия;
- подготовить необходимый раздаточный материал;
- акцентировать внимание учащихся на особо важных этапах экскурсии.

Урок-дискуссия. Дискуссией принято считать спор, словесное состязание, в котором каждый отстаивает свою точку зрения. Урок-дискуссия способствует развитию таких коммуникативных умений учащихся, как: умение слушать и слышать собеседника, воспитание терпимости к различным взглядам, чувства уважения к собеседнику, развитие навыков выступления на публике, уверенности в себе [Памеева 2016: <https://kopilkaurokov.ru/>]. Перед началом дискуссии необходимо назвать тему, обосновать ее выбор, ясно сформулировать цель. Затем следует создать обстановку, при которой каждый учащийся не испытывал бы стеснения при высказывании своего мнения и хотел его отстаивать. Не рекомендуется мешать ученикам выступать, но и не принуждать к выступлению, стараться, чтобы во время дискуссии царила атмосфера искренности.

Аудиовизуальный метод. Аудиовизуальные средства обучения – это система пособий, рассчитанных на зрительное, слуховое/зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации [Леонтьева, Будько, Пониматко 2015: 174]. Современному преподавателю предоставляется возможность использования различных средств обучения, среди которых одним из самых доступных и универсальных, является видеотехника, которая позволяет использовать и аудирование и видеоподдержку учебного материала. Существует большое количество видеоматериалов, которые рекомендуется использовать на уроках английского языка. Это могут быть рекламные ролики или интервью с известными людьми, мультфильмы или сюжет из популярных фильмов, фрагменты новостных и телевизионных передач. Для учащихся средней школы целесообразно будет выбрать видеофильмы, соответствующие их развитию и уровню владения языком. Такие фильмы являются ещё одним подлинным источником информации о странах изучаемого языка, дающим наглядное представление об истории, современной жизни, традициях, достопримечательностях, языковых реалиях данных стран. О.И. Барменкова рекомендует такие фильмы, как: “BBC Guide to Britain”, “Hello, London”, “Glimpses of Britain”, “Canada”, “Australia”, “The World of the British Museum”, “The Seven Wonders of the Ancient World” и многие другие [Барменкова 2011: 78].

Игровой метод. В современной школе, делающей упор на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- 1) в качестве самостоятельного метода для закрепления освоенной темы;
- 2) как элементы другого метода;

3) в качестве целого урока или его части (введения, объяснения, закрепления);

4) при организации внеклассных мероприятий.

По мнению А.В.Коньшевой, «игра всегда предполагает напряжения эмоциональных и умственных сил, а также умения принимать решения. Положительным является и тот факт, что при этом ученик еще и говорит на иностранном языке. Игры могут быть грамматические, лексические, фонетические, орфографические. Все они способствуют формированию речевых навыков. Успех и эффективность использования игр зависит от атмосферы необходимого речевого общения, которую учитель создает в классе. Важно, чтобы учащиеся привыкли к такому общению, увлеклись и стали вместе с учителем участниками этого процесса» [Коньшева 2011: 30]. В качестве игр, которые рекомендуется применять на практике в обучении иностранным языкам, можно перечислить следующие:

1. Грамматическая тема «Present Simple»

Оборудование – 13 учебных карточек размером А4. Семь учебных карточек с местоимениями I, YOU, HE, SHE, IT, WE, THEY (например красного цвета местоимения единственного числа и зеленого цвета местоимения множественного числа) и шесть учебных карточек с глаголами DO, DOES, don't, doesn't, V, Vs (например синего цвета).

2. Фонетическая игра «Читаем под фонограмму»

Ученики читают вместе с диктором вслух текст из учебника. В середине текста учитель убавляет, а затем совсем отключает звук. Ученики в это время продолжают читать вслух в заданном диктором темпе. Затем учитель вновь включает звук. Важно, чтобы ученики «попали» в фонограмму.

3. Лексическая игра «Составь слова».

Эта игра наряду с тренировкой воображения направлена на развитие словарного запаса учащихся. Она проводится после изучения конкретной учебной темы или после прочтения определенного текста. Даются определенные буквы, и учащиеся должны составить как можно больше слов, по теме или по тексту. Количество образованных слов служит показателем словарного запаса.

Дать хороший и качественный урок — дело непростое даже для учителя, имеющего немалый опыт в области преподавания. Многое зависит от понимания и правильного выполнения преподавателем требований к уроку, которые определяются, как правило, социальным заказом, личными потребностями учащихся, поставленными целями и задачами обучения, закономерностями и принципами процесса обучения.

Доказано, что использование нестандартных методов в обучении иностранному языку в 5-9 классах является эффективным средством формирования языковых навыков, направленных на практическую реализацию в условиях естественной коммуникации, более того, использование нетра-

диционных средств на уроках английского языка поддерживает интерес учащихся к предмету, повышает мотивацию и способствует усовершенствованию речи учащихся на иностранном языке.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что при обучении иностранному языку в средних классах общеобразовательной школы целесообразно принимать во внимание значимость и эффективность нетрадиционных методов обучения наравне с традиционными методами преподавания иностранных языков.

Литература

1. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. №5. С. 75-79.
2. Гибадулина Р.Р. Нетрадиционные методы обучения на уроке иностранного языка // Диалог культур - диалог о мире и во имя мира. 2017. № 7. С. 41-45.
3. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2011.
4. Леонтьева Т.П., Будько А.Ф., Пониматко А.П. Методика преподавания иностранного языка. Минск, 2015.
5. Памеева А.С. [Электронный ресурс] URL: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/presentacii/nietraditsionnyie_formy_proviedeniia_urokov_anghliiskogho_iazyka/

Гасанбекова К.С., Харчиева М.Р. (Махачкала)

СЕМАНТИКА ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СУППОЗИТИВАХ

В данной статье рассматриваются отрицательные частицы в системе репрезентативных речевых актов, закономерности их функционирования в речи на материале художественного произведения.

Ключевые слова: речевые акты, репрезентативы, суппозитивы, отрицание, отрицательные частицы.

Abstract: This article discusses the negative particles in the system of representative speech acts, the patterns of their functioning in speech on the material of a literary text.

Keywords: speech acts, representative, suppositive, negation, negative particle.

В современном немецком языке существует огромное количество различных языковых средств для выражения отрицания.

Проанализировав практический материал, выясняется, что отрицание чаще всего встречается в структуре речевых актов, а именно в суппозити-

вах. Семантика отрицательных частиц в суппозитивах является темой, которая недостаточно хорошо изучена. Именно это рассматривается в нашем исследовании.

В процессе общения люди не только научились строить предложения, но и использовать их для того, чтобы благодарить, просить, приказывать и т. д. В данном случае говорящий выполняет одно или одновременно несколько действий, произнося предложение или несколько предложений. Однако речевой акт не следует путать с предложением или языковыми выражениями, произносимыми в процессе исполнения речевого акта [Остин 1986: 116].

Некоторые лингвисты пытались классифицировать речевые акты в ряд категорий или типов. В том числе и Д. Серль. Он подразделял акт на: репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы.

Репрезентативы – их главной целью является обмен информацией между участниками диалога.

Отрицание чаще всего встречается в структуре репрезентативных речевых актов, а именно в суппозитивах.

Резюмируя вышесказанное, мы рассмотрим отрицательные слова, характерные для этих классов речевых актов и исследуем, какое значение они при этом реализуют в суппозитивах.

В произведении Э.М. Ремарка «Der schwarze Obelisk» главный герой, Людвиг Бодмер, ведет разговор со своим однополчанином Георгом Кролем. Тот делится предположениями о драгоценностях нашей жизни:

*«Tugend, Einfalt und Jugend. Einmal verloren, **nie** wieder zu gewinnen».*

Таким образом, в приведенном примере отрицательное слово **nie** выражает категоричное отрицание, предположение.

Отрицательное слово nicht

На основе существующих исследований установлено, что отрицательное слово **nicht** в суппозитивах указывает на несоответствие оценки говорящего с тем, что есть на самом деле.

В следующем примере, Эрна, одна из героинь романа, выражает Людвигу свою неприязнь и выдает:

*«Du hättest überhaupt **nicht** zu kommen brauchen!»*

«So? Sieh mal an! Auch schon Befehle möchtest du geben, was? Ausgeheverbot, aber du treibst dich herum! Sonst noch was? Soll ich dir Strümpfe stricken?» Sie lacht giftig.

Таким образом, отрицательное слово **nicht** в суппозитивах указывает на то, что предположения, возникающие относительно каких-либо событий или ситуаций, являются предположительными.

В следующем примере, Эрна в ответ на оскорбления главного героя в адрес официанта, указывает на несовместимость общих взглядов:

*«Natürlich! Immer unschuldig, du verkrachter Schulmeister! Was stehst du hier noch herum? Ich habe **nichts** mehr mit dir zu schaffen! Belästige mich **nicht** weiter!»*

Таким образом, отрицательное слово **nichts** в суппозитивных речевых актах выражает предположение участника коммуникации о реально существующей ситуации.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. - М., 2000 - 687 с.
2. Большой энциклопедический словарь. - 2006. - М., АСТ: Астрель. 1248 с.
3. Остин, Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: сборник/сост. И.М. Кобозевой, В.В. Демьянкова; под. ред. Б.Ю. Городецкого. - М.: Прогресс, 1986. - Вып.17: Теория речевых актов. - С. 22-129.
4. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике: сборник / сост. И.М. Кобозевой, В.В. Демьянкова; под ред. Б.Ю. Городецкого. - М.: Прогресс, 1986. - Вып. 17: Теория речевых актов. - С. 98 - 124.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Remarque, E.M. Der schwarze Obelisk / E.M. Remarque. - Спб., 2005. - 354 с.

Гасанова Р. Н., Ахмедова З. Г. (Махачкала)

РОЛЬ ЭЛЛИПСИСА КАК ВИДА КОМПРЕССИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Данная статья рассматривает роль и функции эллипсиса и особенности его использования в художественном тексте. Исследование осуществляется на материале рассказов О. Генри.

Ключевые слова: эллипсис, языковая компрессия, стиль, конструкции, синтаксис.

Abstrat: *This article examines the role and the functions of the ellipse and the features of its use in literary text. The research is carried out on the material of O. Henry's stories.*

Key Words: *ellipse, language compression, style, structure, syntax.*

Языковая компрессия – явление многогранное и проявляется на всех уровнях языка. В кратком тексте, как вторичном произведении, используют те уровни и виды компрессии, присущие письменной форме речи. В конце 60-х гг. прошлого века А. Василевский и Ю. Эмдин в своем исследовании констатировали наличие языковой компрессии на шести языковых

уровнях: фонологическом, или графемном, морфологическом, синтаксическом, лексическом, синтактико-лексическом, семантическом [Василевский 1967]. Позже лингвисты выделили стилистический уровень компрессии.

Основным средством компрессии на синтаксическом и стилистическом уровнях является широкое использование различных видов эллипсиса.

Эллипсис можно определить, как пропуск структурно необходимого элемента высказывания, обычно легко возобновляется из контекста или ситуации [Валгина 1998].

Современный английский литературный язык имеет богатый и разнообразный арсенал синтаксических конструкций, постоянно развивается и обогащается, что обусловлено не только внутренними законами его развития, но и влиянием экстралингвистических факторов.

В художественных текстах, при выборе синтактико-стилистических структур, предпочтение отдается тем единицам, которые выражают авторскую оценку излагаемого, подчеркивают авторскую позицию, способствуют экспрессивности изложения.

Как было уже отмечено, компрессия – явление характерное короткому рассказу, ведь по своей природе такие произведения тяготеют к прямоте, лаконичности, основанные на несказанном, произнесенные, неоткрытом. Их чтение требует от адресата активного внимания и готовности читать «между строк», вступать в незримый диалог с автором, максимально сокращая нарративную дистанцию. Применяя эллиптические предложения в нарративе автор будто вслух, вместе с читателем размышляет над изображаемыми событиями. Он передает их максимально быстро и прямо адресату.

Как видим, специфика средств синтаксической компрессии заключается в том, что они в своей семантической структуре содержат дополнительный компонент значения и по своей синтаксической организации отличаются от единиц эмоционально-нейтрального синтаксиса.

В художественном тексте эллиптические предложения помогают донести до читателя живую картину событий, характеризуется динамизмом, акцентировать важные, яркие моменты, способствуют выразительности различных семантических отношений, усилению контраста между значениями вербализированных членов, созданию градационных рядов и тому подобное.

Замена эллиптических предложений грамматически полными приводит к избыточной информации, замедление темпа речи.

Поскольку каждое предложение с точки зрения синтаксического членения составляет единицу с непрерывными синтаксическими связями, подчиненные члены предложения свидетельствуют о наличии единиц более высокого порядка.

Отсутствие тех членов предложения, подчиняют и наличие зависимых членов предложения создает, с одной стороны, грамматическую неполноту, а с другой – значение отсутствующей грамматической звена подсказывает семантика имеющихся компонентов. Это обеспечивает понятность таких предложений и вне контекста, в отрыве от конкретной ситуации речи.

В художественных текстах основной характерологической функцией эллиптических предложений является социальная и психологическая характеристика автора-говорящего, которая, собственно, и способствует интимизации вещания через имитацию его стихийности, приближению к устно-разговорному стилю, способствует выражению различных эмоционально-оценочных значений.

The gentleman who announced that the world was an oyster which he with his sword would open made a larger hit than he deserved. It is not difficult to open an oyster with a sword. But did you ever notice anyone try to open the terrestrial bivalve with a typewriter? Like to wait for a dozen raw opened that way?[Henry O. 1995: 51]

В этом примере эллипсис усиливается рядом разноуровневых средств - риторических вопросов, дейктических местоимений и эллиптической формы вопросом *liketowaitfor a dozenrawopenedthatway?*

Автор не использует вспомогательный глагол *do* которое является необходимой составляющей английского общего вопроса в этой временной форме, создавая эффект спонтанности, живого разговора. Учитывая дискурсивные особенности эмпирического материала, появляется возможность идентифицировать ситуативную природу коммуникативного молчания, его тактику и стратегию, экстериоризации и импликацию, поверхностную и глубинную структуру, когнитивный и прагматический потенциал с целью интимизации нарратива.

Sarah left Gerard and Dennys treed by a bear and listened. Oh, yes; you would, just as she did![Henry O. 1995: 55].

Автор «интимизирует» рассказ вступая в диалог с читателем. Он предусматривает вопрос, который мог бы возникнуть у адресата, и заблаговременно отвечает на него. Реплику оформлено восклицательным эллиптической конструкции *oh, yes; youwould, justasshedid!* с пропуском логично ожидаемого, но и так «считываемого» *listen*.

Close to the kerb stood Jerry O'Donovan's cab. Night-hawk was Jerry called; but no more lustrous or cleaner handsome than his ever closed its doors upon point lace and November violets. And Jerry's horse! I am within bounds when I tell you that he was stuffed with oats until one of those old ladies who leave their dishes unwashed at home and go out having expressmen arrested? Would have smiled - yes, smiled - to have seen him. [Henry O. 1995: 57]

Восклицательные эллиптические предложения *andJerry'shorse!* повышает эмоциональность нарратива, дополняет предыдущий описание са-

мого героя и в формате устного рассказа актуализирует читательское внимание.

Графические знаки могут сочетаться с заполнителем, *fillers, well, so, oh*, как мы проследили в предыдущих примерах. Знаки пунктуации, членя текстовые блоки на составляющие, также имплицитно эмоциональное состояние говорящего, подтекст молчания.

Явление семантической информационной компрессии возникает по аналогии с синтаксическим эллипсисом – из-за сокращения или вообще опущения определяющего при сохранении определяемого.

Проведённый практический анализ художественных текстов показал, что эллипсис способствует усилению имплицитных значений и как результат -приглашает читателя короткого рассказа принимать активное участие в построении выдуманной реальности.

Поскольку основной сферой использования эллиптических предложений является диалогическая речь, в художественном авторском нарративе они воспроизводят диалог с читателем, способствуют его спонтанности, непринужденности, что в свою очередь приводит к интимизации нарратива.

Литература

1. Валгина Н. С. Теория текста. М., 1998
2. Высилевский А. П. О компрессии речи на разных уровнях. М., 1967
3. Henry O. 100 Selected Stories chosen by Sapper // Wordsworth Editions Limited. – 1995. - 735 p.

Гусейнова М.М. (Махачкала)

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматриваются критерии отбора текстов для домашнего чтения на средней ступени обучения. За основу взяты доступность, аутентичность, посильность и т.д. Литературный материал должен быть интересен для учащихся. Практическая ценность определяется эффективностью текста как средства формирования умений и навыков чтения. Отбор текстов будут меняться в зависимости от этапа обучения.

Ключевые слова: домашнее чтение, доступность, аутентичность, посильность.

Abstract: *The current article dwells on the criteria for the selection of home reading texts. It is based on accessibility, authenticity, affordability. The literary material should be interesting for students. The practical value is defined by the text effectiveness as a means of forming reading skills. The selection of texts will vary depending on the stage of studying.*

Key words: *home reading, accessibility, authenticity, affordability.*

Работа учителя над организацией урока домашнего чтения начинается с выбора литературного материала. Правильно подобранный текст во многом определяет дальнейшие результаты работы. Кроме того, важное значение имеет также содержательная сторона учебных текстов для внеклассного чтения. По словам Н.А. Селивановой «именно содержание таит в себе потенциальную возможность пробудить у учащихся положительную мотивацию, вызвать потребность в чтении на иностранном языке [Селиванова 1991: 61].

При выборе текстов для домашнего чтения следует учитывать следующие особенности учащихся:

1. их интересы, определяемые возрастом, культурным уровнем;
2. степень владения языком.

Безусловно, художественный материал должен быть интересен учащимся, доступен для понимания, однако при этом не быть примитивным. В качестве такого материала отбирают, преимущественно короткие новеллы, рассказы или сказки.

Домашнее чтение - это важный и неотъемлемый компонент содержания обучения во внеурочное время. Таким образом, отбор произведений для домашнего чтения должен производиться в соотнесении с рядом принципов и критериев. К данным критериям относятся:

1. фабульность;
2. доступность;
3. аутентичность;
4. экстралингвистическая информативность;
5. страноведческая ценность.

В основе текста лежит фабула. При чтении серии отрывков одного произведения непонимание отдельных моментов текстового фрагмента может компенсироваться на уроке во время обсуждения прочитанного, что облегчает в свою очередь прочтение следующего отрывка.

В основе любого текста всегда лежит какая-то сюжетная линия. Читатель ждет разрешения конфликта. Интересный замысел текста заставляет учащихся сосредоточить внимание на поступках героев.

Несомненно, в психологическом и в методическом плане важную роль играют главные составляющие сюжета художественного произведения, а это - экспозиция, завязка, кульминация, развязка, способствующие лучшему пониманию изложенного. Они так же ведут к антиципации содержания и стимулируют языковую догадку. Своеобразие композиционного построения художественных текстов способствует лучшему пониманию прочитанного.

Для того, чтобы приобщить учащихся к чтению на иностранном языке, необходимо, во-первых, стимулировать мотивацию чтения, во-вторых,

обеспечить успешность его протекания при помощи соответствующих заданий к упражнениям.

Многие методисты сходятся во мнении, что «текст, приобретает для ученика смысл тогда, когда он может установить определенное соотношение между своим жизненным опытом и содержанием текста» [Рогова 2002: 148].

Майкл Уэст полагал, что «интересный текст – это главная предпосылка обращения учащихся к чтению на иностранном языке» [Уэст 2010: 136].

Домашнее чтение – это внеаудиторный вид работы и одним из критериев, немало важным, является посильность. По требованиям ФГОС понимание смысла текста должно быть 70-75%. С.Ф. Шатилов отмечал «два незнакомых на сто знакомых слов» [Шатилов 2016: 88]. Таким образом, одним из критериев отбора будет соответствие уровню знаний учащихся, навыков и умений учащихся.

При отборе текстов для домашнего чтения необходимо учитывать, прежде всего, возрастные особенности, интерес и потребности учащихся. Но не стоит забывать о содержании текстов, новизне, практической значимости имеющейся в ней информации.

В настоящее время это задача может быть устно решена на основе аутентичных текстов лингвострановедческого содержания. Однако не всякий аутентичный текст может быть использован эффективно в обучении на начальной стадии, так как учащиеся только начинают знакомиться с лексикой и грамматикой изучаемого языка. В связи с этим представляется целесообразной либо адаптация аутентичных текстов, либо составление текстов авторами учебников. Тут уже возникают проблемы согласования аутентичных свойств учебного текста и его доступности, соответствия условиям и задачам обучения.

Для того чтобы текст домашнего чтения был максимально близок к аутентичному, необходимо акцентировать внимание на национальных традициях построения речевого произведения. Рассмотрим совокупность структурных признаков учебного текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка.

Так для 5-6 классов можно выделить такие сферы интересов как:

1. доисторические животные;
2. жизнь зарубежных сверстников;
3. факты из жизни страны изучаемого языка;
4. интересные исторические факты;
5. забавные истории и т.д.

Именно аутентичный текст, как никакой другой учебный текст, отличается своей информативностью.

Ситуативная аутентичность предполагает естественность ситуации, предполагаемой в качестве учебной иллюстрации, интерес носителей язы-

ка к заявленной теме, естественность ее обсуждения. Ситуативная неаутентичность неизбежно накладывает отпечаток на язык текста – он искусственно насыщается малоупотребительными словами и выражениями, становится «неживым». Очевидная надуманность ситуации сводит к минимуму эмоциональное воздействие текста на ученика. Текст составляется так, чтобы читатель мог узнать в нем знакомый ему по повседневной жизни тип текста. Это могут быть личные письма, анекдоты, статьи из школьной газеты, а так же отрывки из дневника подростка, реклама, кулинарные рецепты, сказки, научно-популярные и страноведческие тексты.

Когда мы говорим об экстралингвистической информативности (речь идет о тематике художественного произведения), то подразумеваем здесь явления действительности, составляющие сущность происходящего с героями: морально-этические темы добра и зла, дружбы, любви, справедливости.

Страноведческая ценность тоже является одним из важнейших критериев отбора текста, поскольку те или иные явления действительности, свойственные именно стране изучаемого языка раскрыты в этих текстах [Рогова 2010: 16].

Тексты, которые рассказывают об истории страны изучаемого языка, о ее столице, традициях и праздниках и т.п., расширяют кругозор учащихся и одновременно служат средством обучения языку. В современном мире изучение культуры другого народа посредством языка является одним из значимых аспектов диалога культур. Достижение культурологической аутентичности учебных текстов позволяет эффективнее осуществлять две важнейшие задачи, стоящие перед учителем иностранного языка: обучение языку и обучение культуре.

Важно также подчеркнуть, что тексты домашнего чтения могут быть разными по стилю.

На среднем этапе обучения в 5-6 классах могут использоваться аутентичные или адаптированные тексты, соответствующие данным критериям отбора.

Художественные тексты, как правило, имеют законченную сюжетную линию, эмоционально-окрашенное повествование, обладают аутентичным лексическим, грамматическим и культурологическим материалом, а также обладают познавательностью. Данный подход к отбору текстов позволяет создать благоприятные условия для достижения поставленных целей в обучении немецкому языку на средней ступени.

Литература

1. Миролубов, А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению. //Иностранные языки в школе, 2003, №2.-с. 46-47, 54
2. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 2002.

3. Селиванов, Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения // Иностранные языки в школе, №1, 1991.

4. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение. 2016, 223 с.

Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. (Алматы, Казахстан)

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается вопрос обучения русскому языку как второму студентам технического вуза. Отмечается, что языковое образование в высшей школе должно стать процессом подготовки студентов казахских групп к профессиональной деятельности в поликультурном обществе в условиях межкультурной коммуникации. Авторы отмечают, что преподаватели-филологи заняты поисками оптимальных способов мотивации студентов технического вуза к изучению русского научно-технического текста и приводят примеры из своей педагогической практики. В заключение делается вывод, что знание второго языка необходимо выпускнику технического вуза в профессиональном общении. Студент-казах, владеющий в совершенстве русским языком, имеет больше возможностей, как для получения качественного образования, так и для трудоустройства.

Ключевые слова: технический вуз, межкультурная коммуникация, русский язык, второй язык, научно-технический текст, профессионально-ориентированное обучение.

Abstract: The article addresses the problem of teaching Russian as second language for technical universities students. The purpose of research is to prove that language education in high school should become the training of students of the Kazakh groups for professional activity in multi-cultural society in the settings of intercultural communication. The author highlights that teachers-philologists are looking for optimal ways to motivate technical universities students to study scientific and technical texts; she also gives some examples related to her own teaching experience. It is concluded here that second language skills will help the technical universities alumni to establish business contacts. Student whose native language is Kazakh, and who is fluent in Russian as well, has more opportunities both for getting high-quality education and for prospective employment.

Key words: technical university, intercultural communication, Russian language, second language, scientific and technical texts, professional training.

В настоящее время в вузах Казахстана, в том числе технических, уделяется особое внимание изучению русского языка, который законодательно признан в стране официальным. Согласно государственным стандартам образования и типовым учебным программам, студенты казахских групп в

техническом вузе изучают дисциплины «Русский язык», «Профессиональный русский язык». Процесс языковой подготовки обучающегося предполагает не столько освоение определенной системы знаний, сколько формирование языковой личности специалиста технической отрасли. Поэтому изучение русского языка как второго носит профессионально-ориентированный характер. Студент-казах должен быть не просто носителем русского языка, но и субъектом межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Обучающемуся необходимо обладать фоновыми знаниями, то есть иметь представление о материальной и духовной культуре, нравственных ценностях и мировоззрении русского народа. Преподаватель-словесник должен не просто обучить студента профессиональному общению на русском языке, но и подготовить его к межкультурным контактам.

П.С.Тумаркин полагает, что «межкультурная коммуникация, предполагает знание инокультурного коммуникативного кода, прежде всего языка, норм и правил поведения (поведенческого кода), психологии и менталитета (психоментального кода) другого народа» [Тумаркин 1997: 13]. Российские лингвисты трактуют термин «межкультурная коммуникация» как «межъязыковая коммуникация, межкультурная интеракция, интеркультурная коммуникация, связанная с обменом знаниями, идеями, мыслями, концептами и эмоциями между людьми из разных национальных культур» [Верецагин, Костомаров 2005: 93]. В условиях глобализации в рамках казахской и русской культур преподавателям-филологам необходимо искать эффективные методы обучения второму языку. Языковое образование в вузе должно стать процессом подготовки студентов к профессиональной деятельности в поликультурном обществе в условиях межкультурной коммуникации. Умение общаться на официальном языке - существенный компонент профессиональной деятельности отечественных специалистов, позволяющий работать в мировом информационном пространстве, вступать в общение с иноязычными коллегами для реализации деловых проектов и решения производственных проблем. Казах, владеющий русским языком, являющимся языком международного общения, сможет вступить в контакт с коллегами из других стран. Следовательно, обучение русскому языку в казахстанском вузе должно быть организовано как двусторонний процесс, состоящий из профессионализации и глобализации знаний. Перед преподавателями-филологами технических специальностей стоит важная проблема, как осуществление языковой подготовки студентов с акцентом не столько на техногенную, сколько на культурогенную модель личности. Преподаватели-словесники заняты поисками оптимальных способов мотивации студентов технического вуза к изучению второго языка. При этом языковая подготовка будущего инженера предполагает не только процесс овладения лексическим запасом на уровне носителей второго языка, но и глубокое освоение культурологических знаний,

формирование языковой личности. Не случайно Н.Шульгина утверждает, что «филологическая (гуманитарная) культура сегодня важна для всех и каждого, она во многом определяет гражданское самосознание общества» [Шульгина 2005: 72]. В настоящее время идея гуманизации и гуманитаризации образования является приоритетной. Преподаватели современной высшей технической школы осознают необходимость интеграции технического и гуманитарного знания. В.Никитаев отмечает необходимость математического, естественнонаучного, технического и гуманитарного знания для инженерной специальности [Никитаев 1996].

В процессе языковой подготовки студентов казахских отделений технических вузов делается акцент, в первую очередь, на понимание содержания технического текста по специальности. В российской и казахстанской лингвистике есть работы о специфике научно-технического, в частности учебно-технического текста. В частности, в отечественном языкознании широкое распространение получили труды ученых о проблемах перевода технических текстов. Это вполне объяснимо. Следует заметить, что до конца прошлого века обучение в технических вузах республики осуществлялось преимущественно на русском языке. С набором казахских групп стала создаваться учебно-техническая литература на государственном языке, в основном переводная. На казахский язык переводились русские учебники по специальности. Поэтому можно утверждать, что казахский учебно-технический текст переживает еще стадию становления. В связи с этим русский технический текст играет важную роль в профессиональной подготовке будущих специалистов технической отрасли. Преподавателям русского языка необходимо предлагать студентам для изучения аутентичные тексты. Благодаря пониманию таких текстов, обучающиеся смогут овладеть профессиональными коммуникативными навыками, а также совершенствовать знание русского языка. Преподаватель-филолог выступает как «посредник» между автором подлинного технического текста (учебника по специальности на русском языке) и казахоязычным студентом (все другие занятия, в том числе по специальности, изучаются им на казахском языке). Следовательно, целесообразно расширить схему «специалист – обучаемый» и рассмотреть учебно-технический текст в системе «специалист – обучающий второму языку – обучаемый». Очевидно, глубокое понимание специального текста на русском языке студентом казахской аудитории – это путь к освоению русского как второго языка обучения.

В образцах резюме соискателя на работу первое место занимает информация о владении языками. Время диктует необходимость знания казахского (государственного), русского (официального) и английского языков. Согласно государственной языковой политике трехязычия, одним из критериев образованности выпускника технического вуза является наличие полиязычной коммуникативной компетенции. Поэтому преподавате-

лю-словеснику необходимо искать новые формы обучения, соответствующие современному этапу развития системы языкового образования в рамках профессионально-ориентированного и коммуникативно-деятельного подходов в методике обучения второму языку. Целесообразно изучение научно-технического текста с использованием творческих заданий культурологического содержания, так как однообразная работа с текстом по специальности может снизить интерес студентов казахской аудитории к языковому образованию. Один из богатых источников дидактического материала для развития языковой личности студентов – это образцы художественного творчества. К примеру, при рассмотрении языковых особенностей научно-технического текста можно обратиться к хрестоматийным русским народным сказкам «Репка» и «Колобок». Известно, что сказка – это одно из важнейших педагогических средств формирования личности. В ней «добрым молодцам урок», что обуславливает индивидуальное восприятие содержания сказки каждым слушателем/читателем. Ученые-педагоги однозначно утверждают, что «сказка – это удивительное по силе психологического и воспитательного воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощный инструмент развития самосознания субъектов образовательной среды» [Петрова: 207].

Русские народные сказки могут сыграть важную роль в процессе языковой подготовки студентов инженерных специальностей. Следует предложить обучаемым творческое задание (написать научно-техническую сказку). Для этого студенты попытаются перефразировать известные тесты с научной точки зрения: *«Тело шаровидной формы из муки» (колобок) упало вниз, согласно закону притяжения земли и покатилося по наклонной плоскости пола по инерции. Лисе удалось остановить шар, переместив его на ровную горизонтальную плоскость своего языка»*. Сказочные события будут трактоваться как научные явления на основе законов механики. Вторичный текст будет точным, кратким, логичным. В процессе продуцирования научно-технического текста студенты будут руководствоваться положением, что научный стиль отличается особенностями научного мышления, в том числе отвлеченностью и строгой логичностью изложения.

Аналогично, студенты могут представить научную версию «Репки». Обучаемые самостоятельно выявят стилевые особенности научно-технических сказок. Будут отмечены термины «шар», «плоскость», «инерция», «сила притяжения» (в первом тексте); «сила тяжести», «физическая энергия», «движущаяся система» (во втором тексте). Сопоставив оригинальные сказки с научными переработками, студенты придут к выводу о том, что в русских народных сказках есть конкретная идея, этическая концепция. Сказка имеет воспитательное значение: формирование адаптивного поведения, запрет на опасные поступки. Сказка оказывает эстетическое воздействие на читателя (слушателя). А во вторичной перера-

ботке сказочного текста приводится научное объяснение происходящим явлениям с помощью понятий и терминов. Аналогично сказка «Репка» имеет воспитательное значение. Ее идея заключается в том, что сила в единении. Во вторичном тексте представлен научный анализ события, объясняется, почему репку удалось вырвать только тогда, когда на зов прибежала мышка. «Репка» и «Колобок» - кумулятивные сказки. А во вторичных текстах повтор излишен, так как это научные тексты, представляющие в сжатом, изложении конкретную информацию, лишенную экспрессивной окраски.

Несомненно, творческие задания, предполагающие продуцирование технических текстов на материале народных сказок поможет обучающимся глубоко усвоить лексические, морфологические и синтаксические особенности научных текстов. Переработка хрестоматийных русских сказок является плодотворным процессом познавательной, коммуникативной и творческой деятельности студентов инженерных специальностей. Вместе с тем в процессе языковой подготовки можно «писать» со студентами собственные сказки. Так, после изучения темы «Стили речи» заключительное занятие можно провести в форме сказки. Преподаватель или студент-модератор озвучит вступительную часть: *«Как-то раз встретились в лесу стили речи и стали спорить, кто из них важнее в человеческом общении...»*. Персонифицированные стили будут отмечать свои достоинства (функции, языковые признаки) и доказывать свою значимость. Такое задание поможет студентам закрепить теоретические знания о стилях речи, совершенствовать коммуникативные навыки и реализовать творческий потенциал.

Таким образом, языковые дисциплины в техническом вузе как «Русский язык», «Профессиональный русский язык» нацелены на создание благоприятных условий для личностного развития обучающихся, т.е. способствуют формированию познавательных и коммуникативных способностей, что делает процесс обучения успешным и наиболее продуктивным.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
2. Никитаев В. О техническом и гуманитарном знании в инженерной деятельности // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 153.
3. Петрова Е.Ю. Проблема использования сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекции и педагогической работе// Педагогика. 1999. № 10. С. 207-225.
4. Тумаркин П.С. Русские и японцы: актуальные проблемы межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Сер.13. Востоковедение. 1997. №1. С.13-17.
5. Шульгина Н. Культура русского языка в техническом вузе // Высшее образование в России. 2005. № 4. С.72-77.

ВЕЖЛИВЫЕ РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается функционирование традиционных формул речи и клишированных выражений в немецком языке в устной и письменной речи. Под традиционными речевыми клише понимаются фиксированные языковые реакции на стандартные ситуации.

Ключевые слова: вежливость, речевой этикет, речевые клише, устная речь, письменная речь.

Abstract: The article discusses the functioning of traditional formulas of speech and cliché expressions in the German language in oral and written speech. Under the traditional speech clichés are understood fixed language reactions to a standard situations.

Key words: politeness, speech etiquette, speech clichés, oral speech, written speech.

Известно, что каждый язык располагает своими индикаторами вежливости. Несмотря на совпадение некоторых понятийных признаков концепта вежливость в разных языках, ряд из них обладает национальной спецификой.

Способы выражения принципов вежливости в разных языках определяются структурой общества, в которых эти языки функционируют и от принятых в них моделей социального поведения. Так, например, японский язык общепризнанно считается самым «вежливым» языком и может служить хорошим примером языка с развитой системой форм вежливости, в котором вежливость закреплена грамматически [Алпатов 2006: 56]. Здесь существует более сложная система обращений, чем в русском или в немецком языках.

Самым главным способом проявления вежливости в английском языке считается модальность, выражаемая с помощью модальных глаголов, смещения временного плана, употребления пассивного залога, использования сослагательного наклонения с помощью словосочетаний с *would*. Несмотря на разнообразную систему грамматических и лексических средств выражения вежливости, английский язык в то же время не имеет различий между обращениями на «ты» и «вы».

В русском языке слово «вежливый» произошло от старинного слова «вежа», которое в XIV веке значило «человек, знающий правила приличия, формы выражения уважительного отношения к людям», «знающий правила поведения». Исчезнув из русского языка, оно сохранилось однако в слове «невежа». С XVI века известно и другое толкование однокоренного слова «вежий» со значением «знающий, обученный», на базе которого у слова вежливый появляется значение «учтивый».

Во французском языке понятие «вежливый» занимает важное место в системе национальных ценностей. Франция – это родина этикета и французы всегда стремились подчеркнуть своё первенство в области знаний правил хорошего тона. Термины «politesse» и «savoir-vivre» во французском языке имеют сходства в значении, но не являются синонимами. Согласно словарю «LeGrandRobert», вежливость – это «свод правил» которые управляют обычаями в данном обществе, а также «манера соблюдения этих обычаев», в то время как, «lesavoir-vivre» – это качество человека, который знает и умеет применять эти правила [Байрамова 2016: 34]. Кстати, слово «политес» (от фр. *politesse* – вежливость) употребляется и в русском языке и означает «точный порядок следования светскому этикету».

В южно-европейских обществах комплименты более распространены, чем в Германии. Поэтому немцы часто чувствуют себя польщенными в Италии, в то время как итальянцам иногда кажется, что в Германии к ним отнеслись немного пренебрежительно. В немецком языке слово «Höflichkeit» «вежливость» встречается еще в средневерхненемецком языке и звучало как «hovelich»/«hoflich» [DeutschesUniversalwörterbuch 2001: 288]. Согласно этимологическому словарю Дудена слово «höflich», а затем и производное слово «Höflichkeit» впервые появилось в XV веке. Однако они имели отличные от современных значения «imHofangemäß, fein, gebildet» ‘придворный, изящный, образованный’ и «dasrechteVerhaltenimfürstlichenHof» ‘соответствующее поведение при княжеском дворе’, при которых понятие вежливости соотносилось только с жизнью двора и аристократии.

С исчезновением дворянского сословия и его образа жизни данное значение постепенно устаревает и выходит из употребления. В современном немецком языке в лингвистических исследованиях констатируется отсутствие мотивирующего признака концепта Höflichkeit ‘соответствующее поведение при дворе’ [Богданова 2011]. На базе исконного значения развивается многозначность, появляется другое толкование слова «höflich», которое сохраняется до настоящего времени и становится средством регуляции человеческих отношений в новом обществе.

Сегодня в немецком языке понятие «Höflichkeit» рассматривается как «учтивость, любезность, комплимент, хорошее поведение» [Pons], «обязанность, внимание, уважение, дружелюбие» [DeutschesUniversallexikon], «любезность, воспитанность, внимательность, обходительность» [DWDS]. В словаре Schülerduden приводятся такие синонимы этого слова, как: artig – воспитанный, aufmerksam – внимательный, galant – галантный, glatt – угодливый, pflichtschuldigst – очень обязанный, ritterlich – благородный, rücksichtvoll – предупредительный, taktvoll – тактичный, zuvorkommend – обходительный [Schülerduden].

Вежливость является искусством человеческого общения, позволяющее людям комфортно чувствовать себя в обществе друг друга. Усвоение

различных форм реализации языковой вежливости необходимо для изучающих иностранные языки. Знание правил речевого этикета и умение применять эти правила на практике предполагает высокий уровень владения иностранным языком.

Многие DaF-учебники (DeutschalsFremdsprache) вводят типичные речевые средства, типа *Hallo, GutenTag, Entschuldigung, bitte, danke* и т.д. Здесь разъясняется также, в каких ситуациях следует обращаться на «ты» или «Вы». Кроме того, учебники DAF включают правила использования модальных глаголов, конъюнктива II, частиц и соответствующей интонации, которые играют важную роль в построении вежливых высказываний.

Проблема вежливости как никогда стала актуальной в наши дни. В разговоре без вежливых формулировок не обойтись, но такие клише могут быть не всегда честно произнесенными, а проблема быть вежливым или быть честным не всегда однозначно решается и остается под вопросом. Большое количество устойчивых выражений, крылатых фраз и изречений указывает на неискренность, фальшь, которая прячется за этикетом [Шаронов 2003: 152].

В сознании представителей немецкого этноса вежливость является скорее социализированным понятием, чем-то формальным, в то время как, например, в русском мировоззрении оно сопряжено с моральными качествами. В немецком языке коммуникант, задавший вопрос «*Wie geht's Ihnen*», не ожидает в ответ информацию о том, что кому-либо в прошлом году провели операцию или что он неважно себя чувствует. Это выражение речи не всегда предполагает неподдельный интерес к настоящему положению вещей. Ответной репликой часто бывает простое «*Danke, gut*», так как оно является часто просто частью формулы приветствия (хотя в русском языке в ответ очень часто в ответ можно услышать «нормально», что, вероятно, соответствует именно речевой формуле «*Danke, gut*»). Именно этот вариант является наиболее вежливым и наиболее распространенным.

Если собеседник действительно интересуется, как идут дела у его партнера, то может последовать следующее высказывание: «*Und im Ernst?*». И тут уже собеседнику следует ожидать более подробный и правдивый ответ. Высказывание «*Wie geht's?*» в немецком языке относится к соответствующей жизненной ситуации и ее употребление, а также употребление определенной ответной реплики, становится обычным. Ответ «*Mir geht's, danke!*» имеет как раз значение «*Danke, ich will (kann) nicht klagen*». В настоящее время вопрос, который часто звучит как приветствие «*Wie geht's?*» употребляется уже почти автоматически.

В примерах из проанализированных нами учебников немецкого языка как иностранного формула «*Wie geht's?*» часто остается без встречного вопроса, и только в упражнении, не являющимся живым диалогом, где просто тренируются вопрос - ответ, можно еще встретить: «*Hallo, wie geht es*

Ihnen? - Danke, gut. Und Ihnen? - Auch gut, danke». Обычно же говорящий в начале диалога приветствует собеседника, затем собеседник говорит ответное приветствие и спрашивает как дела. Первый участник положительно отвечает и дальше продолжается неклишированный диалог. Обмен любезностями заканчивается: «*Hallo, Michael! - Tag, Dieter. Wie geht's? - Gut! Sag mal: ...*» [Entscheidungen 2016: 78].

Обязательность исполнения речевого этикета связана с его ритуализованной природой, которая возникла на основе обычаев и традиций страны и народа. Когда читаешь тексты, например, народных сказок, можно найти много клишированных выражений, первичный смысл которых в настоящее время утратился. Например, приветствие - это пожелание доброго дня, на которое было принято отвечать благодарностью, как это и сделала воспитанная Красная Шапочка: «*Guten Tag, Rotkäppchen, sprach er. - Schönen Dank, Wolf*» [Aschenputtel 1990: 32].

Как отмечает Реукова Н.В., сохранение традиционных формул речи и клишированных выражений способствуют сохранению следов исторического развития языка, и помогает разобраться в этимологии многих устойчивых выражений, понять их смысл и первоначальное значение [Реукова 2005: 23].

Под речевыми клише понимаются фиксированные языковые реакции на стандартные ситуации. В немецком языке существуют традиционные сильно клишированные формулы речевого этикета в ситуациях благодарности, извинения, прощания и т. д. Это, например, *Danke!*, *Entschuldigen Sie!*, *Auf Wiedersehen!* По употреблению или неупотреблению того или иного речевого клише можно судить о вежливости или невежливости человека, который их употребляет.

Формы речевого этикета используются не только в устной речи. Их употребление необходимо в некоторых жанрах письменной речи, прежде всего, в личной и деловой переписке. В официально - деловых письмах показателями вежливости являются обращения *Sehr geehrter/verehrter (geehrte/verehrte) Herr (Frau)*, в конце письма *-mit freundlichen (verbindlichen) Grüßen, mit vorzüglicher Hochachtung, hochachtungsvoll*. В речи без обращения к конкретному собеседнику используется выражение *Sehr geehrte Damen und Herren*.

Для носителя языка в каждой определенной ситуации не требуется обращение к правилам этикета, он извлекает необходимое выражение из памяти в готовом виде. А иностранцам эти клишированные выражения и формулы необходимо изучать и заучивать.

Литература

1. Алпатов В.М. Категория вежливости в современном японском языке. Изд. 2-е, доп. М.: КомКнига, 2006.

2. Байрамова М.М. Категория вежливости и её выражение во французском языке[Электронный ресурс] Режим доступа: // <http://library.ziyouet.uz/ru/book/2038>
3. Богданова А.Г. Сопоставительный анализ структур и способов вербализации концептов вежливость и Höflichkeit в русской и немецкой языковых картинах мира. Новосибирск, 2011.
4. Реукова Н.В. Лексико-грамматические средства выражения вежливости в современном немецком языке. М., 2005.
5. Шаронов И.А. Столкновение этикетных норм: церемонность и простота в общении» // Московский лингвистический журнал. Речевой этикет: семантика и прагматика. Т. 7, № 2. Москва, 2003.С. 152-155.
6. Aschenputtel.Rotkäppchen.Bonn:InterNationes, 1990.
7. DeutschesUniversalwörterbuch[Электронныйресурс] Режимдоступа: // <http://www.duden.de/>
8. DWDS.DigitalesWörterbuchderdeutschenSprache[Электронныйресурс] Режимдоступа: // <https://www.dwds.de/wb/Höflichkeit>
9. Entscheidungen. Deutsch alsGeschäfts- und Verhandlungssprachemitbeigefügter CD. Von A. Buscha, J. Matz, S. Raven und S. Szita. Leipzig: Schubert –Verlag. 2016.
10. Pons. Онлайн-словарь[Электронный ресурс] Режим доступа: // <https://ru.pons.com>
11. Schülerduden.Mannheim: Dudenverlag, 1992.

Зимакова Е. С. (Владимир)

О НЕРАЗРЫВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕПОНИМАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной публикации рассматриваются некоторые из ряда причин непонимания при межкультурной коммуникации. При этом преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культур. Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура, язык, конфликт, препятствия, взаимодействие.

Abstract: This publication examines some of the causes of misunderstanding in intercultural communication. At the same time, overcoming the language barrier is not enough to ensure effective communication between representatives of different cultures. To do this, you need to overcome the

barrier of cultures. Languages must be studied in unbreakable unity with the world and the culture of the peoples who speak those languages.

Keywords: intercultural communication, culture, language, conflict, obstacles, interaction.

В последние годы социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, что, разумеется, приводит к конфликту культур. В то же время научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Все это вместе взятое — и тревожное, и обнадеживающее — и привело к особенно пристальному вниманию к вопросам межкультурного общения [Бурлак С. А., Старостин С. А. 2005: 75].

Впервые термин «межкультурная коммуникация» был использован в 1954 г. в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. В этой работе «межкультурная коммуникация» понималась как идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании, как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру. С тех пор исследователи продвинулись достаточно далеко в теоретической разработке этого феномена. В современной научной и учебной литературе термин «межкультурная коммуникация» практически во всех случаях используется, когда лицо, принадлежащее к одной этнонациональной группе, входит в личный контакт с лицом другой группы в результате перемещения одного из контактирующих. В результате многочисленных исследований были определены наиболее характерные черты межкультурной коммуникации. Так, было отмечено, что для межкультурной коммуникации необходима принадлежность отправителя и получателя сообщения к разным культурам. Для нее также необходимо осознание участниками коммуникации культурных отличий друг друга [электронный ресурс 2018: 3].

Понятие «межкультурной коммуникации» это не то же самое, что термин «коммуникация». Межкультурная коммуникация связана с культурой народов. И очень важно, что актуальность культуры в настоящее время приобрела небывалую остроту [Бурлак С. А., Старостин С. А. 2005: 75]. В реальности взаимодействие между культурами может принимать негативные формы, когда контакт культур теряет свою диалогическую природу и принимает односторонний характер - одна культура находится в роли "реципиента", производя оценку и отбор различных элементов "донорской" культуры, отторгая или адаптируя их. Этот процесс может принимать также форму экспансии культурных ценностей из одного центра, претендующего на роль ведущего в экономическом и культурном отношении, может происходить также в форме добровольного подражания и заимствования

элементов других культур в силу их субъективной значимости. В этой ситуации каждая из взаимодействующих культур усваивает те элементы другой, которые в контексте ее содержания играют деструктивную роль. Культурные контакты начинают носить непродуктивный характер прежде всего в кризисные периоды развития общества, когда разрушается ценностно-нормативное "ядро" культуры, размываются основания для национально-культурной идентичности [электронный ресурс 2018: 4].

Одной из причин непонимания при межкультурной коммуникации становится то, что люди наивно предполагают, будто все они одинаковы или, по крайней мере, достаточно схожи для того, чтобы легко общаться друг с другом. Разумеется, всем людям присущ ряд базовых сходств в биологических и социальных потребностях. Однако коммуникация - это уникальная человеческая особенность, которую формируют специфические культуры и общества. Когда люди пытаются общаться на языке, который знают не в совершенстве, они часто полагают, что слово, фраза или предложение имеют одно и только одно значение - то, которое они намерены передать. Делать такое допущение - значит игнорировать все остальные возможные источники сигналов и сообщений, включая невербальную экспрессию, интонацию голоса, позу, жесты и действия. Почему же для достижения взаимопонимания недостаточно снятия языкового барьера? Например: ответ японского бизнесмена «хай» (да) на переговорах иногда заводит иностранных партнеров в тупик потому что «хай» при переводе звучит как «Да», но означает: «Да, понимаю Вас», а не - «Да, я с вами согласен». Всегда следует помнить о том, что японец не высказывает своего собственного мнения и не принимает решения, а только подтверждает, что понял сказанное вами. В этом случае снятие языкового барьера не является эффективным способом достижения взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. Необходимо понимать, как японец пользуется языком, поскольку это означает понять то, как он относится к жизни. В рамках собственной культуры у человека создается иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.д., как единственного возможного и приемлемого. Но при этом преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культур. Выходя за пределы своей культуры, у человека происходит столкновение определенных «ментальных программ» - моделей мышления, ощущения и потенциального поведения, усвоенные в течение жизни, которые находятся внутри него [электронный ресурс 2018: 5].

В любой культуре невербальное поведение составляет большую часть коммуникативных сообщений. Но очень трудно полностью понимать невербальный язык культуры, не являющейся вашей собственной. Неправильная интерпретация невербального поведения может легко привести к конфликтам или конфронтации, которые нарушают коммуникативный

процесс. Например, приветствия в ряде стран имеют национальную окраску. Рукопожатия — основная форма приветствия. Но, в некоторых странах не принято пожимать руку женщинам, а потому подождите, пока женщина сама протянет вам руку. Во Франции и странах Средиземноморья распространены поцелуи в щеку, в Латинской Америке — объятия. Две прижатые друг к другу перед грудью ладони - индийское национальное приветствие [электронный ресурс 2018: 6].

Кроме того, существуют стереотипы и предубеждения в отношении людей - естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на все наши восприятия и коммуникативные контакты. Излишняя опора на стереотипы может помешать нам объективно посмотреть на других людей и их сообщения и найти подсказки, которые помогут проинтерпретировать эти сообщения в том ключе, в котором нам намеревались их передать. Стереотипы поддерживаются множеством психологических процессов, которые могут негативно влиять на коммуникацию. Например, в ситуации, когда при первом визите потенциального делового партнёра дарятся подарки. Подарки, как и приглашения, относятся к типу поведения, связанного с обменом. Подношения даров – универсальный способ взаимодействия между людьми. Формы подарков и способы их дарения бывают разными и зависят от обусловленных культурой правил. Если германскую фирму посещают японцы, то в большинстве случаев принимающей стороне вручают разные «сувениры». Германские бизнесмены, как правило, не готовы принимать подарки – тем более при первом контакте, да ещё от совершенно незнакомых людей, - и нередко это приводит к ошибочному истолкованию мотивов чужого поведения [Бенке Юрген 2000: 64]. На Западе стараются избегать всего, что выглядит и может выглядеть как взятка. Приглашения и подарки считаются нежелательным влиянием или даже попыткой подкупа. Западная модель делового общения строится на строгой и категорической этике, не допускающей никаких исключений. В свою очередь японцы – большие любители дарить подарки. Подарками обмениваются в целях развития общественных связей. Недопустимо отказаться от подарка, иначе даритель потеряет лицо – а это совершенно недопустимо. Концепция взаимных долгов подразумевает, что получающий в дар будет чувствовать себя обязанным за подарок [Бенке Юрген 2000: 32]. Для успеха деловых контактов в азиатской модели наряду с личными отношениями необходимо сформировать систему взаимных обязательств («ты мне – я тебе»). Она важна как предпосылка каждого последующего этапа коммуникаций [Бенке Юрген 2000: 65]. С точки зрения представителей азиатской стороны при подношении подарков происходит установление личных отношений. Такая система строится уже в самом начале деловых отношений. Многие азиаты и представители Среднего Востока руководствуются принципом «дела можно делать только с друзьями». Большинство западных предпринимателей ориентируются на другой принцип:

бизнес и личное надо строго разделять. Подарки, как и дружбу, они однозначно относят к личной сфере [Бенке Юрген 2000: 64]. Таким образом, здесь противостоят друг другу две в принципе несовместимые системы ценностей – западное стремление к автономии и азиатская система взаимных (добровольно принимаемых!) зависимостей [Бенке Юрген 2000: 65]. Поэтому первые шаги потенциальных партнёров в установлении между собой контактов на международном уровне не всегда приводят к успеху. Нередко действующие лица объясняют разрыв отношений личными недостатками представителя другой стороны или просто банальным языковым недопониманием. Владея языком, люди не всегда могут понять друг друга, и причиной этого нередко является расхождение культур. Сюда добавляются многочисленные национально-культурные различия, закреплённые как в языковых формах, так и в сложившихся системах ассоциаций

Вполне понятно, что носители одного и того же языка могут выступать представителями разных культур или субкультур. Они также могут не до конца понимать друг друга. Коммуникация внутри одной и той же культуры также нередко выявляет несовпадение концептов. Ещё сложнее обстоит дело с изучением языка. В процессе обучения свободное владение языком достигается не через набор слов и даже не благодаря знанию грамматических моделей, а благодаря тому, что на их основе обучаемый усваивает язык чужой культуры, явленный в национальных концептах. Таким образом, языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Необходимо не только обучить человека иностранному языку, но и научить его уважать и ценить культуру данного народа.

Литература

1. Бенке Юрген. Культурные различия в коммуникации. – Deutschland, 2000 - № 3. - С. 62 – 65.
2. Бурлак С. А., Старостин С. А. Сравнительно – историческое языкознание. Высшее профессиональное образование. Языкознание. М: ACADEMIA 2005. 431 с.
3. Типы межкультурных коммуникаций [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://rae.ru/forum2012/273/1603> (дата обращения: 21. 09. 2018).
4. Туризм как фактор межкультурной коммуникации [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://cheloveknauka.com/turizm-kak-faktor-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 21. 09. 2018).
5. Межкультурные коммуникации [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://diplomba.ru/work/120787> (дата обращения: 23. 09. 2018).
6. Шакирова Д.Т. Проблемы и перспективы межкультурной коммуникации: // Казахский Национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан [электронный ресурс]. Режим доступа: URL:

Кадачиева Х.М., Шарбузова Д.Р. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ КЛИШЕ И ШТАМПОВ РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается проблема стандартных и стереотипных фраз, которые используются для взаимопонимания между людьми. Речевые клише и штампы – это готовые устойчивые выражения, механически воспроизводимые в различных текстах и ситуациях. В процессе исследования выявляются структурные и функциональные особенности данных речевых единиц.

Ключевые слова: речевые единицы, клише и штампы, стандартные синтаксические обороты.

Abstract: The article studies the problem of standard and stereotyped phrases that are used for communication and interaction. Speech clichés and stamps are ready-made expressions, mechanically reproduced in different contexts and situations. Structural and functional peculiarities are revealed.

Key words: speech units, cliché and stamps, speech and syntactical constructions.

Современная лингвистика уделяет значительное внимание проблеме стандартных структур текста, будь то фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые выражения или же модели построения отдельных частей текста [Алдоница 2008: 54-57]. К стандартным структурам, своего рода блокам, служащим для образования текста, относятся и речевые штампы и клише.

Рассмотрим, как в лингвистике описывают такие единицы речи. Штампы, клише и стандартные синтаксические обороты – это функциональные выражения, наряду с дискурсивными маркерами, которые являются характерной особенностью художественного стиля речи. Они – результат внутриязыкового отбора, создания и использования тех структурно-синонимических возможностей языка, которые наилучшим образом отвечают определенной речевой функции, именно эти черты, возникшие вследствие внутренних закономерностей языкового развития, определяют постоянство художественного стиля и дают право говорить о его обособленности и стабильности в целом.

Различные стандартные синтаксические обороты представляют собой устойчивые стереотипные единицы языка с определенной синтаксической структурой и лексическим наполнением и являются специфичными формулами, которые тесно связаны со стандартными ситуациями внеязыковой

действительности. Значительная часть подобных ситуаций обладает высокой частотностью. В этих условиях естественно стремление языка освободиться от лишнего и использовать традиционные выработавшиеся приемы. В основе такой рационализации лежит принцип экономии. Причины возникновения клишированных единиц языка, прежде всего, связаны с общей стандартизацией, т.е. процессом установления стереотипов.

Сформулированные на основе частой повторяемости совместных действий людей в стандартных ситуациях, клише прочно вошли в язык, так как удобны и позволяют не тратить усилия на поиск нужного выражения [Чайлак 2009: 91-92].

Д.Э. Розенталь и М.Э. Теленкова в своём словаре-справочнике проводят чёткую границу между понятиями «клише» и «штамп». Различия между клише и штампами существуют и оно обусловлено тем, что клише – это речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определённых условиях и контекстах стандарта. В отличие от штампов, представляющих собой избитые выражения с потускневшим лексическим значением и стёртой экспрессивностью, клише образуют конструктивную единицу, сохраняющую свою семантику, а во многих случаях выразительность [Розенталь 1976: 148].

Сходную точку зрения высказывает В.В. Виноградов. По его мнению, клише – это особый вид закреплённых ситуациями устойчивых, высокочастотных, воспроизводимых единиц (слов, словосочетаний, предложений) как фразеологического, так и нефразеологического характера, разнообразных по структуре и стилевой принадлежности, принятых данным языковым коллективом на определенном этапе развития общества. Устойчивые речевые формулы имеются во всех стилях речи, так как существует потребность в выражении повторяющихся содержаний, оттенков смысла. «В системе современного русского литературного языка – писал В.В. Виноградов, – слова по большей части функционируют не как произвольно и неожиданно сталкиваемые и сцепляемые отдельные компоненты речи, а занимая устойчивые места в традиционных формулах. Большинство людей говорит и пишет с помощью готовых клише» [Виноградов 1980: 160].

Словесные клише закрепляются за определёнными сферами общения, и эти готовые обороты становятся принадлежностью, частью стиля, составляют его специфический набор. В самом деле, клише являются одной из характерных черт делового, публицистического, научного стилей. Большое количество их встречается также в разговорной речи. Особо высокий процент словесных клише в официально-деловом стиле, что диктуется спецификой данного стиля, спецификой той сферы общения, которую он обслуживает.

Примерами языковых клише могут служить следующие словосочетания *заключать договор, в установленном порядке, богатый практический*

опыт, гарантия высокого качества, forarainyday, nevermind, busyasabee, justamatteroffact, let'sfaceit, mindyourbusiness и т.д.

Клише любого языка, любого стиля очень разнообразны по своей структуре. Наиболее активной моделью является структура «существительное + существительное» в форме род. п. в русском языке и «noun + of + noun» в английском языке. Например, *условия договора, перечисление денег, комплекс услуг, abedofroses, aChristmasbox, pig'sear, twenty-fourseven*. Довольно многочисленны примеры, построенные по схеме «имя прилагательное + имя существительное» в русском языке и «adjective + noun» в английском языке: *свободные отпускные цены, банковский день, богатый опыт, alongstory, heart-stoppingfear, thegoodolddays, amoveablefeast*.

Опорным словом может выступать и глагол. Сочетания построены по образцу «глагол + существительное» в русском языке и «verb + noun» в английском языке: *выполнять обязательства, заключать договор, знать толк, настроиться на позитивный лад, knockonwood, riseandshine, blowyourmind, feelblue, burnbridges*.

Необходимость штампов и стандартов, единообразие в отборе речевых средств в художественной речи обусловлены ее яркой и эстетической природой и такими чертами, как экспрессивность, яркость и лаконизм. Убедительный ответ на эту критику дает Д. Н. Шмелев: «Однако не следует сомневаться в необходимости самого художественного языка как такового с его штампами и устойчивыми фразами. Разнобой в формах речевого выражения, индивидуально-стилистические вольности только мешали бы в выражении собственных мыслей, замедляли бы их понимание» [Шмелев 1966: 431].

Несмотря на то, что довольно долго считалось, что стандартные, стереотипные слова и выражения делают нашу речь серой и примитивной, в работах многих лингвистов (А.П. Якубинского, В.Г. Костомарова, А.Н. Васильевой, Дж. Фере и др.) указывалось на положительную роль существующего в языке системно закрепленного и воспроизводимого материала. Они усматривали в этом проявление тенденции языка к упрощению способов передачи мысли, к экономии усилий. Накопление типизированных средств выражения отмечал и Л. В. Щерба: «Наш литературный язык часто заставляет нас отливать наши мысли в формы, им заранее заготовленные» [Щерба 1957: 134].

Для стереотипных сочетаний художественного стиля существенно наличие оценочных свойств, которые не характерны для стереотипных единиц других стилей. Более того, оценочные свойства стереотипных единиц являются доминирующими над другими стилистическими характеристиками. Оценочность стереотипных единиц обуславливает их высокую встречаемость в текстах [Швейцер 1973: 173].

Таким образом, клише и штампы являются речевыми единицами, которые функционируют наряду с речевыми маркерами. Их главной особенностью является функционирование во всех стилях, а также использование в письменной и устных формах речи. В структурном плане выявленные нами речевые штампы и клише проявляют сходные характеристики как в русском, так и в английском языке.

Литература

1. Алдошина Е.В. Стилистические и семантические свойства клише и штампов в новостных сообщениях// Достижения науки и образования № 1 (23), 2018. С. 54-57
2. Виноградов В. В. Современный русский язык. М.: Наука, 1980.
3. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов/ Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1976.
4. Чайлак Х. Функционирование языковых клише и штампов официально-делового стиля на современном этапе//Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом № 1-2. 2009. С. 91-92.
5. Шмелев Д.Н. Некоторые вопросы развития и нормализации современного русского языка. М., 1966. Вып. 5.
6. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. О газетно-информационном и военно-публицистическом переводе. М.: Воениздат, 1973.
7. Щерба Л. В. Современный русский язык// Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

Кашапова И.Н. (Набережные Челны)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Формирование социокультурной компетенции является обязательным требованием, предъявляемым к целям преподавания иностранного языка в колледже.

Ключевые слова: социокультурные компетенции, преподавание, иностранный язык, колледж, учебные Интернет-ресурсы, хотлист, мультимедиа скрэпбук, Трэжа Хант, сабджект сэмпла, вебквест.

Abstract: the Formation of socio-cultural competence is a mandatory requirement for the purposes of teaching a foreign language in College.

Key words: sociocultural competence, teaching, foreign language, College, educational Internet resources, hotlist, multimedia scrapbook, Traga hunt, subject sample WebQuest.

Принимая во внимание дидактический потенциал учебных Интернет-ресурсов и важность формирования социокультурной компетенции сту-

дентов, мы разработали модель социокультурной студентов через применение заданий на основе учебных Интернет-ресурсов, которая впоследствии была внедрена в процесс обучения английскому языку в колледже [3].

Под моделью понимается определенный алгоритм действий, базирующийся на реализации определенных подходов, применении ряда методических и специфических принципов обучения и соблюдении конкретных педагогических условий, а также систематическом выполнении заданий на основе пяти видов учебных Интернет-ресурсов, что в своей совокупности способствует формированию социокультурной компетенции и, как результат, приводит к повышению уровня сформированности социокультурной компетенции студентов.

Разработанная нами модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков (целевой, концептуальный, содержательный, процессуально-технологический и аналитико-результативный) и представляет собой детальное описание самого процесса обучения английскому языку, направленного на формирование необходимых социокультурных знаний, умений, навыков и определенных личностных качеств, необходимых для успешной межкультурной коммуникации [2].

Нами было доказано, что социокультурная компетенция имеет многокомпонентную структуру и включает в себя несколько компонентов. В нашей работе иноязычная социокультурной компетенция студентов представлена лингвострановедческой, культурологической, социолингвистической, социально-психологической и психологической субкомпетенциями. Комплексное формирование данной компетенции будет возможно в том случае, если будут разработаны задания на основе пяти видов учебных Интернет-ресурсов (хотлист, мультимедиа скрэпбук, Трэжа Хант, сабдъект сэмпла, вебквест) в соответствии с тематическим и культурологическим содержанием используемого учебно-методического комплекса. Предполагается, что систематическое выполнение заданий на основе пяти видов учебных Интернет-ресурсов будет способствовать постепенному повышению уровня социокультурной компетенции обучающихся.

Сформулированная цель обусловлена тем, что именно социокультурная компетенция отвечает за готовность студентов к межкультурной коммуникации и за способность общаться с носителями языка и культуры, не оскорбляя их чувств: теоретические знания культурологических фактов о стране изучаемого иностранного языка, правил этикета и приемлемых моделей поведения позволяют избежать межкультурных конфликтов. Студенты, обладающие средним или высоким уровнем сформированности социокультурной компетенции, будут иметь необходимые для успешной коммуникации знания, умения и навыки и будут психологически готовы к общению с носителем языка и культуры [1].

В условиях перехода к новой образовательной парадигме подход является ее стержневым элементом, содержащим в себе ключевые идеи и необходимым для реализации в современной школе. Исходя из данной характеристики подхода, выделяют пять ведущих подходов к обучению иностранным языкам в средней школе: деятельный характер обучения (компетентностный подход), коммуникативная направленность обучения (коммуникативный подход), социокультурная направленность обучения (социокультурный подход), субъектность обучения (субъектно-ориентированный подход), взаимосвязь предмета «Иностранный язык» с другими школьными дисциплинами (интегративный подход).

Литература

1. Бим, И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению / И.Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность; под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск, 2010. – 464 с.
2. Гутарева, Н.Ю. Критерии отбора учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в неязыковом вузе / Н.Ю. Гутарева // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 912-914.
3. Ивенин, Ф.В. Об использовании интернет-ресурсов в процессе формирования социокультурной компетентности учащихся / Ф.В. Ивенин // Среднее профессиональное образование. – 2014. - № 8. – С. 18-21.

Клюева А.Н. (г. Ростов-на-Дону)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА «МЕНТАЛЬНОЙ КАРТЫ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ЧАСТНЫЙ ОПЫТ)

Статья представляет отражение частного опыта организации обобщающего урока по теме «Мой дом» на английском языке. Выявляются особенности построения ментальной карты в младших классах.

Ключевые слова: ментальная карта, английский язык, образ, структурирование.

Abstract: The article represents the private experience of the organization of a generalizing lesson on the topic «My Home» in the English language. Features of construction of mental maps in the second form are revealed.

Keywords: mental map, English, image, structuring.

Обозначив в теме статьи метод «ментальной карты» необходимо пояснить, прежде всего, суть этого метода, с одной стороны, как уникального инструмента организации ментальной деятельности человека в целом и с другой стороны, применение его в классе при обучении иностранному языку в частности. В переводе с английского *mind map* означает интеллек-

туальная или *умственная карта* и трактуется многими учеными, как система связанных между собой способов наглядной фиксации мыслительных процессов в схемах (более подробно см. [Шенк 2001; Buzan 1993; Копыл 2004; Мюллер 2007; Василенко 2008]). Созданию данного метода мы всегда будем благодарны британскому психологу Тони Бьюзену [Buzan 1993], который считал, что в этом методе генерации знания – это безграничное поле для актуализации.

Раскроем метод «ментальной карты» в практической ситуации, а именно – при условии применения его на уроках английского языка в младшей школе (опираясь на учебник для вторых классов «Spotlight»). Полагая, что использование метода «mind map» на уроке является творческим и креативным решением, считаем этот метод наиболее лаконичной и наглядной организацией изученного материала по определённой теме. С чем связано эффективное его применение на этапе повторения пройденного материала (обобщающий урок) – для формирования и упорядочивания остаточных знаний учащихся по той или иной теме.

Какова же роль учащихся? Дети по своей природе являются творческими личностями и использование метода «ментальной карты» увлекает их в учебный процесс, как творчески-креативное задание с параллельным повторением изученного ранее материала. Нарисованный урок будет естественным выражением того, как работает мозг ребенка, ведь в процесс составления карты вовлечен каждый ученик в классе. У учащегося при этом задействовано ассоциативное и творческое мышление, а также непосредственная память. Это своего рода творческое выражение каждого ребенка в классе.

В качестве практического примера была выбрана тема «Мой дом» – «My Home». Взяв за объект «дом» или как основную идею и тему одного из уроков по дисциплине «Английский язык», разложим его (объект) на несколько под-идей. Умственная карта способна охватить максимально широко и глубоко всё то, что было пройдено по теме или ряду тем – это касается и лексического, и грамматического содержания.

Карта содержит большое количество данных, но таких данных и в такой форме, что привлекает как глаз, так и мозг ребёнка. Форма выражения данных по теме или комплексу тем, которые, так или иначе, связаны друг с другом по ключевой – основной идее выражаются в форме графического написания слов и выражений (фраз), а также в форме визуальных образов (картинок, фотографий, рисунка). В качестве основного рисунка мы взяли форму рыбы, в голове которой обозначена главная тема, а в плавниках под-темы, тематически и логически связанные с основной темой «Мой дом!».

Итак, символизировать тему нашей ментальной карты будет, расположенный в голове рыбы, дом, а на плавниках расположим смежные темы «Моя семья», «Мои друзья». А именно, основная и активная лексика, ко-

которые относятся к теме «Мой дом!» во втором классе по учебнику «Английский в фокусе» [Быкова 2014] (см. Рисунок 1).

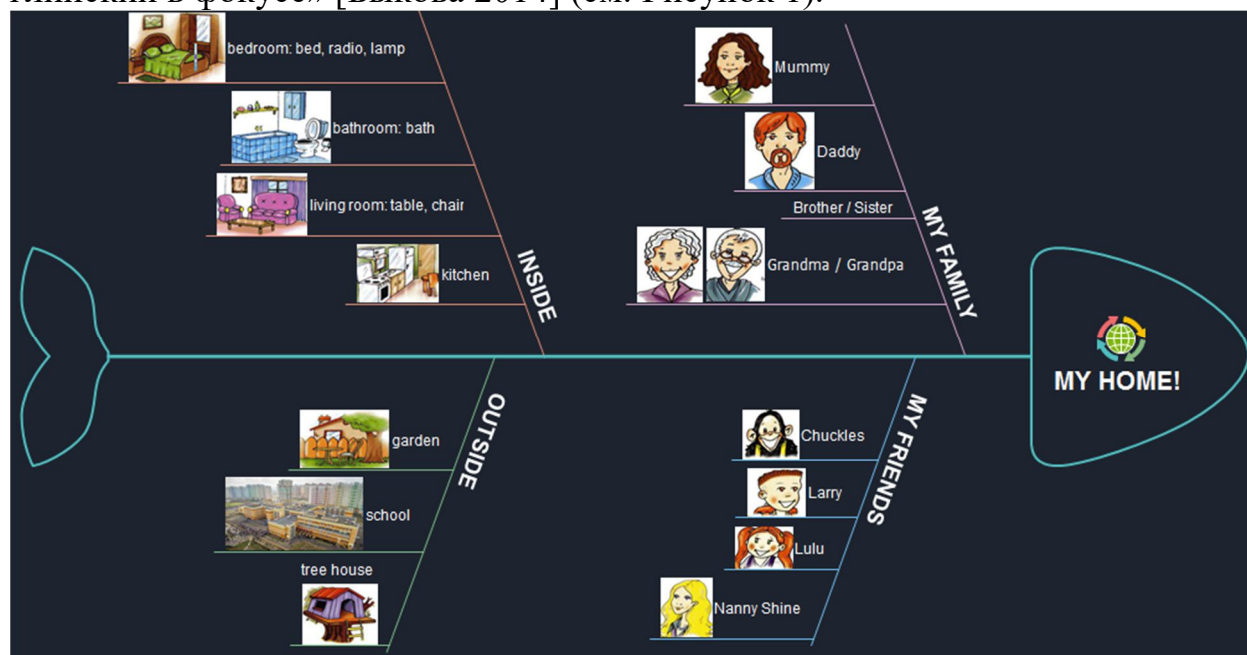


Рисунок 1.

На приведённом выше рисунке ментальная карта представляет собой оформленную на компьютере схему, которую можно перевести также в формат схемы от руки. Охватываются под-темы (связанные понятия): «Моя семья», «Мои друзья» и непосредственно весь лексический материал по главной теме «Мой дом». Можно заметить, что под-темы распределены на логически-организованное пространство – внутри дома (члены семьи) и снаружи дома (друзья). Поэтому данная схема представляет краткое изложение трёх тем и активизацию как мыслительной, так и речевой деятельности учащихся.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что ментальная карта или интеллект карта является автоматической систематизацией лексического материала на основе ассоциативной памяти. Пройденная информация вспоминается учащимися уже понятой и усвоенной, с установлением корреляций с другими темами и лексическим материалом. Думается, что использование данной карты организует продуктивные способности учащихся по пройденным темам и является эффективным средством удерживать в памяти весь лексический запас по темам.

Литература

1. Быкова Н.И., Поспелова М.Д., Эванс В., Дули Дж. Английский в фокусе. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 144 с.
2. Василенко Т.В. Что такое Mind Maps и как их рисовать. – М., 2008.
3. Копыл В.И. Карты ума. – Минск: Харвест, 2004. – 66 с.

4. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / пер. с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Демина. - М.: Омега-Л, 2007. – 126 с.
5. Шенк Ф.Б. Ментальные карты. Конструирование географического пространства в Европе от эпохи просвещения до наших дней / Ф. Б. Шенк // Новое Литературное Обозрение. – 2001 – №. 52 – С. 42-61.
6. Buzan T., Buzan B. The mind map book. – London: BBC Books, 1993. – 320

Магомедова С.О. (Махачкала)

ВЫРАЖЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ «ПРИМИРЕНИЕ» НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В данной статье освящается вопрос о роли экстралингвистических и просодических невербальных средств в коммуникативной ситуации «примирение» на примере художественных произведений английских и американских авторов. Экстралингвистические средства представлены смехом и плачем, просодические - тоном, манерой речи и громкостью высказывания.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, примирение, экстралингвистические средства, просодические.

Abstract: The article is devoted to the role of extralinguistic and prosodic nonverbal means in the communicative situation of «reconciliation» using the examples of English and American fiction. Extralinguistic means are presented by laughter and cry, prosodic ones include tone, manner and loudness of a statement.

Key words: nonverbal communication, reconciliation, extralinguistic means, prosodic.

Невербальный язык был известен и использовался еще с древних времен. Один из ярких примеров – древнегреческий театр масок, в котором внешнему выражению внутренних состояний придавалось большое значение. Актеры по ходу пьесы меняли маски, которые изображали различные застывшие эмоциональные состояния: радость, страх, гнев. Знания о невербальном выражении эмоций описывались в древних трактатах по ораторскому мастерству.

В последние десятки лет в мировой психологической науке интерес к невербальным способам общения повысился, т.к. этот компонент социального поведения человека играет в жизни людей очень важную роль.

Эффективность любых коммуникативных контактов определяется не только тем, насколько понятна речь собеседнику, но и умением правильно

понять визуальную информацию, т.е. взгляд партнёра, мимику и жесты, позы, телодвижения, дистанцию, темп и тембр речи.

Невербальная коммуникация – это система символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предназначенная для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, которая имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система [Горелов 2007: 16].

Как самостоятельное научное направление понятие «невербальная коммуникация» сформировалось сравнительно недавно, в 1950-х годах, хотя основы этого научного направления можно искать и в более ранних работах. Так, Марк Фабий Квинтилиан, по Г.М. Андреевой, в своей книге «Наставления оратору» подробно объяснял наиболее употребимые ораторские жесты греко-римского мира [Андреева 2007: 92]. А французский просветитель Жан-Батист Дюбо (XVIII в.) обратил внимание на невербальные средства, обозначив особую науку НЕМА, представляющую собой «искусство говорить, не раскрывая рта».

Некоторые ученые, упоминая о неречевых формах общения, используют термин «невербальные средства», другие же говорят о «паралингвистических средствах». Особенно это проявляется в отечественной науке.

Изучение невербалики – одно из приоритетных направлений современного языкознания. Этой проблеме посвящены работы В.О. Лабунской, Г.Ю. Крейдлина, Л.В. Солощук, И.Н. Горелова, О.В. Мудрой, Л.Л. Славоной, Е.А. Вансяцкой, Г.В. Колшанского и других.

Сравнительно небольшой период изучения невербальной коммуникации является одной из главных причин отсутствия единой типологии невербальных средств. Как известно, этот аспект человеческого общения стал важным объектом лингвистических исследований только во второй половине двадцатого века. Еще одна причина – разные подходы к пониманию природы невербалики: исследователи считают доминантой ее знаковую природу (А.В. Дементьев), канал восприятия и отражения невербальных компонентов (Ф.С. Бацевич), семантику (Г.Е. Крейдлин), роль в процессе общения (А.А. Леонтьев).

Невербальные компоненты коммуникации (НВКК) играют непосредственную роль в гармонизации отношений между коммуникантами и достижении ими **примирения**, поскольку «умение читать несловесный язык – важное условие взаимопонимания» [Якименко 2003: 43].

В результате исследования языкового материала было установлено, что в коммуникативной ситуации (КС) «примирение» чаще всего используются такие невербальные средства: экстралингвистические (НВКК, обозначающие психофизиологические реакции человека, паузы), просодические (интонация, тон, тембр, громкость произнесения высказываний), кинесические (мимика, визуальный контакт, жестикуляция, походка, позы),

проксеимические (расстояние между участниками общения, их пространственное размещение), такесические (поцелуи, объятия, прикосновения, похлопывания по плечу). Данная классификация создана на основе классификаций НВКК, предложенных Г.П. Божко и Ф.С. Бацевичем [Бацевич 2004: 344].

Рассмотрим экстралингвистические и просодические группы невербальных средств в художественном произведении.

Экстралингвистические средства

Экстралингвистика – включение в речь пауз, а также плача, смеха, кашля, вздоха и т.д.

Среди экстралингвистических средств общения наиболее часто в ситуации примирения задействованы НВКК, обозначающие такие психофизиологические реакции человека, как плач и смех.

Плач, как правило, сопровождает речь инициатора примирения, олицетворяет чувство вины и желание разрешить противоречие, восстановив гармонию в отношениях. Чаще всего языковой номинацией этого состояния служат глаголы *to weep, to cry, to wail, to sob*, наречие *tearfully*, а также словосочетания с именем существительным *tear*, например, *face awash with tears, a tear-stained face, choking back tears, tears spurted from eyes*.

With her awkward, lumbering gait she came up to Julia, flung her arms round her, and sobbing, kissed her (Maugham, p.16). – Она подошла к Джулии неуклюжей походкой, бросилась обнимать ее и, рыдая, поцеловала ее.

Смех – психофизиологическая реакция, которая часто свидетельствует о примирении и означает, что все разногласия между коммуникантами устранены:

He was silent for a moment and then he laughed softly. "It's convenient to have the first wife's permission, isn't it?" (Mitchel, p.102). – Он молчал на мгновение, затем мягко улыбнулся и сказал: «Удобно получить разрешение первой жены, не так ли?»

Просодические средства

К просодическим средствам, чаще всего употребляющимся в коммуникативной ситуации «примирение», относятся:

– **тон**: *She wiped her eyes and said desperately: "Rhett, if you once loved me so much, there must be something left for me."* (Mitchel, p. 98). – Она вытерла глаза и сказала отчаянно: «Рет, если ты однажды любил меня так сильно, должно бы остаться что-нибудь для меня».

– **манера речи**: *"Mrs. Elsing," he said earnestly, "believe me when I say that I am prouder of my services to the Confederacy than of anything I have ever done or will do ..."* (Mitchel, p.108). «Мистер Элсинг» сказал он серьезно «верьте мне, когда я говорю, что горд своей службой Конфедерации больше чем -либо, что я сделал или сделаю».

– **громкость** произнесения высказывания:

"Divorce?" she cried. "No! No!" Incoherent for a moment she leaped to her feet and running to him caught his arm. "Oh, you're all wrong! Terribly wrong. I don't want a divorce-I-" She stopped for she could find no other words (Mitchel, p.111). – «Развод?» закричала она. «Нет! Нет!. О, ты не прав. Ужасно не прав. Я не хочу развода!» - она остановилась, так как не могла найти слов.

Голосовые характеристики, несомненно, влияют на ход общения в коммуникативной ситуации «примирение». Они регулируют восприятие адресатом получаемой информации, «уточняют, а порой и однозначно задают конкретный тип речевого акта в процессе коммуникации» [Крейдлиן 1994: 69]. Вербальное сообщение, произнесенное измененным тоном, может, например, помочь перевести интеракцию из стадии эскалации конфликта в стадию его разрешения: *"You won't!" She had half risen from her chair. "You won't go and visit them". "Why not?"...*

Before he could finish, she was round the table, crying at him, "Oh, no! You won't! You won't show me up in front of the staff." But then her commanding voice changed to a plea as she said, "Please, John, don't do that". He put out his hand and touched her shoulder, saying "All right, all right. Just don't get upset" (Cookson, p.184-185). - «Ты не сделаешь этого». Она поднялась со стула. «Ты не пойдешь к ним». - Почему нет? Не успел он закончить, как она подошла к столу и начала кричать на него: «нет, ты не разоблачишь меня перед всеми». Но затем ее командный тон сменился мольбой и она сказала «Пожалуйста, Джон, не делай этого». Он протянул руку, притронулся к ее плечу и сказал: «Хорошо, хорошо. Только не расстраивайся.

Таким образом, невербалика помогает изменять ход коммуникации из конфликтно-направленной в кооперативную, облегчает процесс восприятия словесных сообщений. Невербальные компоненты коммуникации передают эмоциональное состояние участников интеракции и их отношение друг к другу.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М., 2007.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики. К., 2004.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 2007.
4. Крейдлин Г.Е. Голос, голосовые признаки и оценка речи // Логический анализ языка: Язык речевых действий. М., 1994.
5. Слива М.Е. К вопросу о невербальных средствах передачи информации // Вестник КрасГау. 2013. № 11. С. 312 - 314.
6. Чернышова Л.И. Деловое общение: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2008.
7. Якименко Н.С. Невербальные средства делового общения. СПб., 2003.

8. Cookson C. The Obsession. London, 2002.
9. Maugham W.S. Theatre. Moscow, 2015.
10. Mitchel M. Gone with the wind. Moscow, 2012.

Магомедова Д.Р., Халимбекова М.К, (Махачкала)

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья знакомит с творческими заданиями на уроках иностранного языка, которые помогают учащимся не только освоить иностранный язык, но и позволяют стимулировать когнитивную деятельность учащихся. Описанные автором задания также способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции, помогают активизировать самостоятельность учащихся, формируют культуру творческого мышления.

Ключевые слова: Коммуникативная компетенция, коммуникативно-ориентированные задания, иноязычная компетенция, речевая направленность учебного процесса, “пересказ”.

Abstract: This article introduces the creative tasks at foreign language lessons which enable students not only to learn a foreign language, but also to stimulate their cognitive activity. The tasks described by the author also help to activate the independence of students, which form the culture of creative thinking.

Key words: communicative competence, thought – provoking tasks, foreign language competence, verbal orientation of the educational process, “retelling”.

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся является первостепенной в связи с тем, что в мире происходит значительное расширение масштабов взаимодействия культур, когда факторы коммуникабельности и толерантности приобретают все более значительный характер. В последнее время все доходчивее и резче стали ощущаться противоречия между традиционно используемыми методами обучения и новыми практическими целями. Все учатся в разных условиях, но обязательно в тех, в которых им придется работать. Говоря иными словами, критерии обучения обязательно должны совпадать с критериями будущей деятельности.

Реализация современных методов порождает иной тип коммуникации в образовательном процессе – современный, который ставит перед преподавателем новые задачи. Он должен вовлекать каждого учащегося в активный познавательный процесс; создавать условия для осознанности

применения знаний, умений; обеспечивать возможность работы в сотрудничестве при решении разнообразных проблем [Гальскова 2015: 7]. Если мы хотим научить человека общаться на иностранном языке, то нам необходимо организовать обучение, чтобы оно было сходно процессу общения. В этом и состоит коммуникативность, которая является основным направлением современного обучения иностранным языкам. Осуществление данного направления позволяет формировать коммуникативную компетенцию у учащихся.

Показателем коммуникативной компетентности учащегося является умение:

- представить себя,
- представить свой класс, школу, страну в ситуациях общения с представителями разных культур;
- выступать на различных конференциях, корректно составить вопрос и задать его;
- владеть разными видами речевой деятельности, такими как монолог, диалог, письмо.

На наш взгляд, в процессе внедрения коммуникативности в учебный процесс основной задачей является создание среды, в которой учащиеся будут вынуждены активно, творчески работать, т.е. тех условий, которые исключают шаблонность в организации занятий и обучения в целом.

Одной из основных целей обучения иностранным языкам является коммуникативная компетентность. Автор коммуникативного метода Пассов Е.И. считает, что коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком [Пассов 1991]. Именно поэтому чтобы развить у учащихся нужные умения и навыки, необходима устная практика. Для развития коммуникативной компетенции недостаточно наполнять занятия коммуникативными упражнениями. Необходимо предоставить возможность учащимся самостоятельно решать проблемы, мыслить, рассуждать. И в данной ситуации на помощь идут игры и разнообразные творческие задания. Колесникова И. Е рекомендует отводить место игре в зависимости от нескольких факторов: степени подготовки учащихся, конкретных условий и целей урока [Колесникова 1990: 22].

Примером таких заданий, которые способствуют развитию коммуникативных компетенций, могут быть следующие:

Задание 1 “Придумай сказку”.

Один ученик придумывает первое предложение сказки, а остальные последовательно добавляют по одному предложению.

Задание 2 “Данетки”

Ведущий зачитывает участникам определенный небольшой по размеру текст, чаще всего это ситуация с загадочным концом. Участникам необходимо разгадать, что именно послужило причиной подобного финала, выяснить всю ситуацию и найти разгадку. Ведущему можно задавать абсолютно любые вопросы, но так, чтобы ответами были “да” или “нет”.

Задание 3 “Отстаивай свою позицию”.

В данном задании ученики делятся на две группы. Им даётся определенная тема и позиции, которую они будут отстаивать, вне зависимости от реальной позиции участников группы по отношению к данной теме.

Задание 4 «Скажи одним словом».

Группе участников зачитывается текст, а их задача состоит в том, чтобы передать все содержание текста одним словом.

Одним из интересных заданий для формирования иноязычной компетенции может явиться задание под названием «Пересказ». Для выполнения этого задания ватман делится на поля для четырех участников, а в середине остается общее для всех поле. Преподавателю необходимо создать две – три команды. Работа по данному творческому заданию проводится в три этапа. На первом этапе участники читают предложенный текст и записывают на собственном поле все основные мысли текста, при этом участникам не разрешается переговариваться друг с другом. На втором этапе происходит обмен мыслями, идеями и участники на общее поле выписывают только те слова, которые совпали у подавляющего числа участников. Далее все учащиеся готовят пересказ текста. На третьем этапе происходит представление пересказа, подготовленного группой. В каждой группе остается один ведущий со своим плакатом, он пересказывает текст. Побеждает та команда, чей пересказ окажется наиболее близким по содержанию к первоначальному тексту.

Такого рода творческие задания позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся, их самостоятельность. Поскольку решение проблем и их обсуждение происходит в группе, у участников развивается навык групповой работы, а также желание действовать в пользу группы, что ведет к формированию сплоченного коллектива.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 2-8

2. Колесникова И. Е “Игры на уроке иностранного языка”//Минск: Народная Асвета, 1990. С. 22.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению// 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.

Магомедова С., Халимбекова М.К. (Махачкала)

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается проектный метод как один из эффективных методов обучения иностранному языку. В настоящее время система образования ориентируется на самостоятельную подготовку учащихся и метод проектов позволяет сконцентрировать внимание на ученике и его внутренней мотивации.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, проект, эффективное обучение

Abstract: The article examines the projective method as one of the effective methods in foreign language teaching. Nowadays, the education system wants students to take their studying process in their own hands. The projective method gives students an opportunity to develop their abilities and fulfil their inner potential.

Keywords: projective method, projective activity, project, effective learning

На сегодняшний день иностранный язык занимает важное место в образовательной системе каждой страны. В связи с этим остро стоит вопрос о поиске новых, более эффективных методов и приемов обучения. Метод проектов, являясь одним из эффективных в обучении английскому языку, позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности. А.Н.Леонтьев точно охарактеризовал суть данного метода: «Решающе важно то, какое место в жизни человека занимает познание, является ли оно для него частью действительной жизни или только внешним, навязанным извне условиям ее». И также: «Чтобы не формально усвоить материал, нужно не «отбыть» обучение, а прожить его. Нужно, чтобы обучение стало частью жизни, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося». Достигнуть такую цель в обучении позволяет проектный метод, который пробуждает мотивацию в учениках и позволяет повысить эффективность усвоения изучаемого материала. [А.Н.Леонтьев 2009: 32-35]

В свое время преподаватели российской школы и зарубежные ученые занимались исследованием этого подхода в образовании. Данная методика не является принципиально новой в мировой педагогике. В начале XX века с введением понятия "проект" выступил американский ученый В. Килпатрик. В дальнейшем в сотрудничестве с Дьюи, их идеи получили развитие в США, Великобритании, Германии, Италии. Метод активно применялся на занятиях английского языка в конце 80-х годов XX века. Общий смысл проектного метода заключается в том, чтобы установить связь учебного материала с жизненным опытом обучающихся. Килпатрик и

Дьюи также считали, что обучение должно быть сосредоточено на деятельности студентов, которая соответствует их личным интересам. Основу учебного процесса, по их мнению, следует брать из реальной жизни, и это должна быть основная проблема для студентов, которую необходимо решать вместе в группе. На пути ее решения, проблема приобретает контуры проектной деятельности. В нашей стране идеи проектного обучения связаны с именем выдающегося русского педагога П. Ф. Каптерева, считавшего, что проектный метод направлен на всестороннее упражнение ума и развитие мышления. В дальнейшем проблеме использования этого метода посвящены исследования С. Т. Шацкого, В. М. Шепеля, Н.А.Масюкова, В. Е. Радионова. Целью проектной методики является самостоятельное «постижение» учащимися различных проблем, имеющих для них определенный смысл. Как сказал Леонтьев, данная методика предполагает «проживание» учащимися учебного процесса. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и как я могу это содержание применить» – основной тезис для современного понимания метода проектов.

Как уже было отмечено ранее, проектно-ориентированная деятельность студентов является одним из направлений научно-исследовательской работы. Проектная деятельность способна сделать процесс обучения личностно значимым для студента. Помимо этого, необходимо подчеркнуть, что, в отличие от традиционного образования, сторонники проектного метода стараются дать возможность студенту решать поставленные перед ними задачи с как можно меньшим педагогическим направлением. Учитель здесь рассматривается как посредник, а не как источник знаний и информации. Этот подход в настоящее время имеет большую популярность среди учителей во всем мире. Современные подходы обучения английскому языку, в том числе проектный подход, подчеркивают важность взаимодействия и сотрудничества среди учеников как мотивационного фактора.

Проектный метод представляет собой метод обучения, самоподготовки и активного выполнения определенного вида задач, решение которых будет создаваться для обучаемого актуальной проблемой и условиями формирования профессиональной компетентности, а проектная деятельность рассматривается как деятельность обучающихся в конкретном контексте.

Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, итогом которого является созданный продукт. Это, в то же время, возможность учащихся выразить свои идеи и потенциал в творческой форме. Существует и такое определение проекта, как шесть «П»: Проблема, Проектирование, Поиск информации, Продукт, Презентация. [Деркунская В.А. 2013: с.6-7]

Результатом работы ученика над проектом может стать как *идеальный продукт* (сделанные выводы, полученные знания на основе изучения),

так и *материальный продукт* (альбом, коллаж, письмо, и даже создание газеты). Наиболее успешным будет являться результат, где оба продукта будут выступать в диалектическом единстве.

Проекты могут быть различными, это зависит от принципа, по которому они классифицируются. В настоящее время существует множество классификаций проектов. Наиболее частой является классификация Т. Блура, М. Сент-Джона и Полата. Эти ученые выделяют три вида проектов:

- *групповой проект*, где исследование проводится всей группой, и каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы.

- *мини-исследование*, в котором учащиеся проводят социологический опрос с использованием методов анкетирования и интервью.

- *проект*, на основе работы с литературой, подразумевающий выборочное чтение литературы, интересующей учащегося и подходящий для индивидуальной работы. [Е.С.Полат 2009: 37-45]

Р. Джордан, в свою очередь, рассматривает последние два типа как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики.

Следует подчеркнуть, что добиться желаемого результата и поставленной перед учителем цели можно лишь придерживаясь следующих *принципов*, характерных для данного метода обучения:

1. *Вариативность*. Использование индивидуальной групповой или парной форм работы, также различные варианты тем и типов упражнений.

2. *Решение проблем*. Процесс изучения путем решения проблем заставляет детей думать, мыслить, рассуждать и акцентировать внимание на содержании высказывания.

3. *Когнитивный (или сознательный) подход к грамматике*. Учащимся предлагаются множество возможностей применить пройденный грамматический материал.

4. *Учение с увлечением*. Получение удовольствия является одним из главных условий эффективности обучения.

5. *Личностный фактор*. Учащимся дается возможность выразить свои собственные идеи, поделиться своими интересами.

6. *Адаптация знаний*. Задания, предлагаемые ученику, должны соответствовать уровню его обученности. [www.moluch.ru]

Процесс работы над проектом - это самостоятельная работа ученика по решению какой-либо проблемы, которая требует умения поставить эту проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал.

В процессе работы у учащегося развиваются такие черты характера, как: трудолюбие, настойчивость, целеустремленность, он приобретает определённые учебные навыки, а обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе.

При реализации данного метода в обучении меняется и роль учителя. Он становится организатором самостоятельной работы учащихся.

Е.С.Полат выделяет следующие этапы работы над проектом:

Первый этап – поисковый, который подразумевает предложение темы исследования и выбор проблемы проекта. Он призван заинтересовать каждого ученика в выполнении проекта, а тема должна углубить знания учащегося в каком-либо вопросе, а также смотивировать его на привлечение своего жизненного опыта в процесс решения проблемы

Второй этап – аналитический. Этот этап подразумевает разработку проекта, формирование групп, составление подробного плана работы, обсуждение способов сбора информации и осуществление поисковой работы, также в итоге обсуждение первых результатов в группе. Он помогает учащимся анализировать, активизировать многие психические процессы – память, внимание, мышление, развить их исследовательскую активность и приобрести навыки самостоятельной работы.

Третий этап – практический. На третьем этапе осуществляется оформление работы над проектом, его презентация, обсуждение презентации и полученных результатов.

Четвёртый этап – презентационный. Данный этап завершает работу над проектом, демонстрирует его результат. Выбранная форма презентации может опираться на уже сформированные умения проводить публичные выступления и демонстрации.

Пятый этап – контрольный. На пятом этапе происходит оценка и отчет результатов проекта. Учитель анализирует выполнение плана работы над проектом, а так же взаимоотношения в группе, планирует дальнейшие этапы работы каждого, развивая у учащихся самокритичность, стремление к самообразованию, желание добиться дальнейших успехов. [Е.С.Полат 2009: 37-45]

Рассмотрев основные этапы работы над проектом и особенности каждого из них, можно сказать, что все этапы работы над проектом взаимосвязаны между собой. Каждый этап помогает раскрыть потенциал учащегося, сформировать творческое мышление, подтолкнуть его к самостоятельной работе и развитию взаимоотношений с участниками группы. При поиске необходимой информации, работе с необходимым языковым материалом, совместной работе в группах, обсуждении собранной информации учащиеся используют все четыре вида иноязычной речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что использование проектного метода в учебном процессе не исключает традиционных методов обучения и грамотно сочетает оба подхода на всех этапах обучения. Применение проектного метода является одним из эффективных средств повышения заинтересованности студентов и принятия на себя ответственности за обучение. Важно, чтобы учащийся точно определил, что

будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация. Именно проектная деятельность может сделать процесс обучения для студентов личностно-значимым, раскроет его потенциал и поможет проявить его исследовательские способности.

Литература

1. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников. — М.: Центр педагогического образования, 2013.
2. Канзюба Е. А., Носачева Е. А., Гузь Ю. А. Реализация проектного метода в обучении иностранным языкам на основе интерактивных технологий и мультимедийных средств // Молодой ученый. - 2015. - №24.
3. Курышева С. Н. Эффективность применения метода проектного обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. г. Санкт-Петербург - 2015.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. 2009 №2,3 с.37-45
5. Buck Institute for Education. Project-based learning for the 21st century. -2012
6. [www.moluch.ru]
7. [www.elibrary.ru]

Махмудова М. З. (Махачкала)

ПРОБЛЕМЫ ВОССОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

В статье описываются проблемы воссоздания художественного образа героя, анализируются переводческие ошибки, такие как опущение и неточность в передаче значений слов, препятствующие воссозданию художественного образа во всей его полноте.

Ключевые слова: художественный перевод, образ героя, адекватность, переводческие отклонения, искажение информации.

Abstract: The article deals with the problems of character reconstruction at translation. The author analyses translation inaccuracies, such as omissions and substitutions, in order to prove that they obscure the author's intent and make the characters less expressive.

Key words: fiction translation, character, adequacy, translation variances, misrepresentation.

Перевод - это сложный и многогранный вид человеческой деятельности, отвечающий определенным оценочным критериям. Существует огромное разнообразие переводов, и каждый из них имеет свои особенности и “подводные камни”. В частности, перевод текстов художественной

литературы предполагает глубокий анализ материала, позволяющий выявить его индивидуальное своеобразие [Федоров 1983:246].

Требования к хорошему переводу формировались столетиями. Так, великий римский оратор Марк Тулий Цицерон был одним из первых теоретиков перевода, который считал, что важнейшей задачей перевода является обогащение переводящего языка и его лексики; он также признавал возможность двоякой передачи оригинала (дословной и воспроизводящей смысл подлинника) [Бреус 2013 :14].

Многие исследователи называют перевод особым видом искусства, которое не должно сводиться к буквальному воссозданию текста. Очень важно понять смысл переводимого материала и передать его таким образом, чтобы читатель не только понял, но и испытал то же настроение, те же чувства, что и читатель оригинала. Иными словами, перевод – это умение передать замысел автора представителям иной культуры.

Важным критерием качественного перевода является адекватная передача образа героя художественного произведения. В художественном произведении через описание конкретных людей, событий может быть создан обобщенный образ целой эпохи, образ общества, образ природы и т.д. [Пустовойт 1998: 29]. Неправильно представленный образ героя в переводе произведения искажает картину мира автора, его художественный замысел, и в целом создает неверное представление о характере героя и мотивах его поведения.

Существуют многочисленные определения понятия *образ*. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» даются следующие значения:

- 1) *образ* – облик, вид, подобие (*книжн.*);
- 2) живое, наглядное представление о ком/чем-н.;
- 3) художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках;
- 4) созданный художником или актером характер, тип [Ярцева 1990: 216].

В каждом языке и у каждого народа имеется своя, только ему присущая система образного отражения мира, свои фоновые знания, приводящие к появлению тех или иных ассоциаций. Их механический перенос из одного языка в другой может не только разрушить образ, но и создать другой, противоречащий авторскому замыслу. В художественном тексте образ формируется с помощью слова, композиции произведения, апелляции к фоновым знаниям читателя, системы взаимодействия и взаимоотношений персонажа [Сдобников, Петрова 200:44].

Воссоздание художественного образа в переводе представляет собой крайне сложный процесс, предполагающий глубокое понимание оригинального текста и его точную передачу средствами переводящего языка и культуры. Разные мнения по поводу перевода тех или иных средств создания художественного образа порождают множественность принимаемых переводческих решений. Именно лингвистическая природа образа опреде-

ляет набор и объем единиц перевода, относительно которых переводчик принимает решение.

Любой перевод художественного произведения может быть интересен в практике научно-исследовательской работы с целью выявления того, насколько переводчик смог передать образ героя, какие приемы использовал и какие вариантные соответствия он предпочел для передачи замысла автора.

Настоящая работа нацелена на сравнение образов в оригинале и в переводе романа Хилари Мантел *Bring Up the Bodies* («Внесите тела»), то есть выявление того, каким видел своих героев автор, и какими они предстали в переводе произведения на русский язык.

Хилари Мантел - британская писательница, литературный критик, дважды лауреат Букеровской премии. Роман «Внесите тела» – вторая часть трилогии, раскрывающий историю английского короля Генриха VIII и его придворного Томаса Кромвеля - могущественного, умного и беспринципного человека своей эпохи. В 2012 году роман получил премию Коста в двух номинациях — как лучший роман и как книга года. На русский язык роман был переведен Екатериной Майковой-Доброхотовой.

Вопрос оценки качества перевода – один из центральных вопросов современного переводоведения. Принимая во внимание работы известных лингвистов, можно сказать, что под качеством перевода чаще всего понимается результат процесса переводческой деятельности, который определяется степенью его соответствия переводческой норме.

Необходимо отметить, что в переводческой практике довольно сложно выделить универсальные критерии оценки качества перевода, так как она зависит от многих факторов, включая вид, цель, сроки перевода, тематика исходного текста и т.п. В число наиболее важных критериев оценки качества перевода включают его содержательную и прагматическую адекватность, логическую организацию текста, сохранение стилистических особенностей оригинала.

Необоснованное отклонение от переводческой нормы принято считать переводческой ошибкой. В современном переводоведении еще не выработано общепринятого определения для понятия «переводческая ошибка». Так, Р.К. Миньяр-Белоручев понимает под переводческой ошибкой меру несоответствия текста перевода оригиналу [Миньяр-Белоручев 1996:149], В.Н. Комиссаров рассматривает ошибку как меру дезинформирующего воздействия на читателя [Комиссаров 2001:98].

Попытки разработки классификации переводческих ошибок принимались давно, однако до сих пор не выработано единых критериев оценки качества перевода.

Известные специалисты в данной области соглашаются, что можно выделить две группы переводческих ошибок:

1) ошибки, связанные с неверным пониманием исходного текста переводчиком;

2) ошибки, связанные с дефектами выражения воспринятого смысла на переводящем языке [Гарбовский 2004; Зиновьева 2013].

Отечественный переводовед Л.К. Латышев объясняет все ошибки недостатками в трансляции исходного содержания и в адаптации содержания и формы текста на языке перевода к коммуникативной компетенции адресатов. По мнению исследователя, самая весомая ошибка в переводе текста – это искажение. Искажения – это ошибки, искажающие смысл исходного текста, которые существенно дезинформируют адресата относительно того, что на самом деле сказано в исходном тексте [Латышев 2008: 235].

Обратимся к конкретным примерам, чтобы выявить влияние необоснованных, на наш взгляд, отклонений от переводческой нормы на воссоздание художественного образа.

Главный герой произведения «Внесите тела» выдающийся государственный деятель Томас Кромвель сыграл значительную роль в политических событиях в Англии XVI века. Человек умный, осторожный, расчетливый, он один из немногих, к кому прислушивается король

Пример 1

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>His uncle was a cook to an archbishop, and as a child he hung about the Lambeth Palace kitchens; he knows this business inside out, and nothing about the king's comfort must be left to chance.</i>	<i>Его дядя служил поваром в резиденции архиепископа, мальчишкой он помогал в кухне Ламбетского дворца, о тонкостях ремесла знает не понаслышке. Когда речь об удобствах короля, за всем нужен глаз.</i>	<i>Его дядя служил поваром в резиденции архиепископа и с детства Кромвель был на подхвате на кухне Ламбетского дворца, поэтому кухонное ремесло знал вдоль и поперек, и не мог полагаться на случай, когда речь шла о комфорте короля</i>

Рассмотрим пример 1 и значения глагола *hang about*, приведенные в словаре Multitran [<https://www.multitran.ru/>] и ABBYY Lingvo online [ABBYY lingvo <http://www.lingvo-online.ru/r>]:

- 1, слоняться, шастать, околачиваться
2. вертеться перед глазами
3. бродить без цели
4. быть на подхвате

Быть на подхвате – быть готовым к выполнению любого поручения. Данный смысл не передается глаголом *помогал*, употребленным в переводе. Только расторопный человек, каким был Томас Кромвель, может быть

на подхвате. О детстве Кромвеля известно немного, поэтому, в целях воссоздания образа героя не следует упускать даже самые незначительные, на первый взгляд, детали. Именно они в полной мере отражают характер героя.

Пример 2

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>At supper with the Seymours he will defer to any stories his hosts wish to tell.</i>	За ужином с Сеймурами он вытерпим все, о чем будут вещать хозяева	За ужином с Сеймурами он с почтительным видом выслушает все, о чем будут говорить хозяева.

В примере 2 неудачно подобрано вариантное соответствие для слова *defer*, у которого есть значения *уступать, уважать, считаться*. Слово *вытерпеть* означает терпеливо перенести боль, страдание, неудобства – то, чего в описываемой ситуации не было. Кромвель – дипломат, человек, который знает, как вести себя с влиятельными людьми, как с ними разговаривать. Он привык извлекать выгоду из всего, особенно из общения с сильными мира сего. В разговоре с Сеймурами Томас Кромвель будет внимательно и с интересом слушать их, наблюдать за ними, делать выводы, но никогда не покажет недовольство ни словом, ни взглядом. Поэтому лучше всего подойдет выбранный перевод *с почтительным видом выслушает*.

Пример 3

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>-You do it, Cromwell. No man so great with him as you are.</i>	-Давайте вы, Кромвель. Вы из нас самый большой человек	-Давайте вы, Кромвель. Никто так не близок с королем, как вы

Если в приведенном примере отталкиваться не от статуса Кромвеля, а от его отношений с королем, образ героя будет передан точнее. Обратимся к контексту отрывка. После ужина, за долгой беседой уставший король неожиданно для всех задремал в своем кресле, к тому же не в самой приглядной позе, чем вызвал недоумение у одних и насмешливую улыбку у других. Разбудить короля значило поставить его в неудобное положение, поэтому никто из сидевших не мог отважиться на этот шаг. Близкие и доверительные отношения между Кромвелем и королем подразумевали, что Томас может сделать это с легкостью, избежав гнева короля. Однако в переводе эта деталь передана не совсем точно, что в целом не передает характер отношений короля и Кромвеля.

Рассмотрим следующий пример:

Пример 4

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>Back in London, the Emperor's ambassador, Eustache Chapuys, waits daily for news that the people of England have risen against their cruel and ungodly king. It is news that he dearly wishes to hear, and he would spend labour and hard cash to make it come true.</i>	<i>В Лондоне императорский посол Эстаиш Шапюи каждый день ждет вестей, что английский народ взбунтовался против король-самодура, спит и видит, как это произошло, не жалеет ни денег, ни сил, чтоб мечта претворилась в явь.</i>	<i>В Лондоне императорский посол Эстаиш Шапю только и ждет вестей, что английский народ взбунтовался против своего жестокого короля-безбожника. И он не пожалеет ни сил, ни денег, для того чтобы то, что он так хочет услышать, стало наконец явью.</i>

Выбранный перевод *король-самодур* соответствует контексту, однако более точный перевод усилит негативную коннотацию, которая требуется для полного описания событий, которые происходили в то время. По мнению народа, король был жесток и далек от религии: он развелся с женой, которая не могла подарить ему наследника, оклеветал ее и пошел против Папы. Поэтому предлагаемый перевод *жестокий король-безбожник* описывает короля так, как видел его народ.

Пример 5

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>The adulteress was locked up in a convent, and soon obliged him by dying; now he has a new wife, who cultivates a forbidding manner and keeps a bodkin in her pocket in case her father-in-law gets too close.</i>	<i>Преступницу заперли в монастырь, где она вскоре благополучно скончалась. Теперь у Эдварда новая жена, которая держится с мужчинами холодно и не кинжалом на случай, если свекор подойдет чересчур близко.</i>	<i>Неверную жену упекли в монастырь, где вскоре, сделав своему мужу одолжение, она скончалась. Теперь у Эдварда новая жена, которая не только держится с мужчинами холодно, но и держит в кармане шило на случай, если свекор подойдет чересчур близко.</i>

В примере 5 выделенные слова вызывают интерес, поскольку их можно перевести по-иному. Так, например, существительное *adulteress* переводится как *прелюбодейка*, *неверная жена*, но не *преступница*. Речь идет о женщине, которая изменила своему мужу, поэтому в дальнейшем при ее упоминании представляется правильным использовать перевод *неверная жена*. То же самое относится к выражению *to oblige smb* - *сделать одолжение, угодить*. Перевод *благополучно скончалась* вызывает некоторые

сомнения: скончаться, умереть – не то событие в жизни человека, про который можно говорить, как о благополучном. *Сделать одолжение* – это то, что имел в виду автор. Отношения между мужем и женой уже давно были холодными, ее смерть была для мужа услугой, одолжением, единственным, что он от нее ждал.

Пример 6

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>It is usual for the king's hosts, once at least in the visit, to entertain these peripheral hosts by way of thanks, which places a strain on the housekeeping arrangements.</i>	По обычаю, хозяева большого поместья хотя бы раз устраивают праздник для всех, приютивших у себя свиту. Это дорого и хлопотно.	Обычно, в знак благодарности за оказанное гостеприимство, хозяева большого поместья (как бы обременительно это для них ни было) хотя бы раз устраивают праздник для всех, кто принимает у себя свиту короля.

Предлагается использовать глагол *принимать* вместо *приютить*, поскольку и король, и его свита – почетные гости, и слово *приютить* не совсем уместно в данном контексте. Также идиома *places a strain* переводится как *обременять* или *перегружать кого-либо*, однако ее перевод опущен в отрывке.

Часто при переводе опущению подвергаются слова, являющиеся семантически избыточными с точки зрения контекста. Но иногда опущение препятствует воссозданию образа героя так же, как и смысловые неточности. Рассмотрим некоторые примеры опущений в переводе произведения.

Пример 7

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>...the late Cardinal Wolsey, his patron; Cromwell was in his confidence and made money for him and knew his secrets</i>	Кромвель всем обязан) своему покровителю, покойному кардиналу Вулси, у которого был доверенным лицом	(Кромвель всем обязан) своему покровителю, покойному кардиналу Вулси, у которого был доверенным лицом, помогал ему разбогатеть и знал все его тайны.

Томас Кромвель был в хороших отношениях не только с королем, но и кардиналом Вулси, своим покровителем. В предлагаемом примере опущенная конкретизирующая информация *and made money for him and knew his secrets* важна, так как раскрывает характер взаимоотношений Вулси и

Кромвелля и указывает на степень доверия одного из самых умных и влиятельных людей Англии к тогда еще малоизвестному Кромвелю.

Пример 8

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>He is not in the habit of explaining himself.</i>	<i>Отсутствует</i>	<i>Как правило, он никому ничего не объясняет.</i>

В данном примере опущена важная имплицитная характеристика героя, как человека независимого, знающего себе цену. Может ли читатель догадаться, каким был главный герой, если опускается важная деталь его характера? Вероятнее всего, нет.

Пример 9

Оригинал	Перевод	Предлагаемый перевод
<i>Early in the day he lost his hat, so by custom all the hunting party were obliged to take off theirs. The king refused all offers of substitutes</i>	<i>В начале дня король потерял шляпу и не пожелал взять взамен чужую, так что и другим охотникам пришлось обнажить голову</i>	<i>В начале дня король потерял шляпу, поэтому другие охотники были вынуждены снять свои, как того требовал обычай. Несмотря на это, король не пожелал взять взамен чужую</i>

Представляется нецелесообразным опускать перевод выражения *by custom* - по традиции, поскольку оно указывает на устои и традиции того времени, о которых читатель, возможно, не знает, и понимание которых помогает понять взаимоотношения людей и их характер.

Почему свите короля пришлось обнажить головы? Почему король не пожелал взять чужую шляпу? Может, потому что среди людей не было никого, кому король мог доверять? И даже несмотря на то, что стоял знойный день, и вся свита обгорела на солнце, короля это не волновало. Король вообще редко думает о других людях и их интересах.

Приведенный анализ примеров составляет только небольшую часть всей выборки. Однако они достаточны для подтверждения неполной передачи образа героя при переводе, и еще раз доказывают важность соблюдения всех норм перевода. Переводчик достиг воссоздания образа героя, однако этот образ в переводе предстал менее полнокровным и содержательным, чем в оригинале. А это значит, что главная, эстетическая функция текста воссоздается также не вполне адекватно.

Литература

1. Бреус Е.В. Введение в теорию и практику письменного англо-русского перевода. – М.: УРАО, 2013.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода. – М.: Московский университет, 2004
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 1999.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990.
5. Латышев Л. К. Технология перевода. – М.: Академия, 2008.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Теории и методы перевода. – М.: Московский лицей, 1996.
7. Пустовойт П.Г. Слово. Стил. Образ. – М.: Просвещение, 1965.
8. Сдобников В.В. Петрова О.В. Теория перевода. – М.: НГЛУ, 2007
9. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – СПб., 2002
10. Хилари Мантел. Внесите тела (перевод Е. Майковой-Доброхотовой). – М., 2013.
11. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
12. Hilary Mantel . Bring up the bodies. UK., 2012.

Электронные ресурсы

1. ABBYY lingvo онлайн-словарь. <http://www.lingvo-online.ru/r>
2. Multitran онлайн словарь. <https://www.multitran.ru/>

Мирзоева Л.Ю. (Алматы, Казахстан)

ГОЛОФРАСТИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ: ЭКСПРЕССИВНОЕ СРЕДСТВО ИЛИ НАРУШЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ

Статья посвящена анализу неологизмов, образованных путем слияния словосочетаний в одно слово (голофразис). Автор акцентирует внимание на новообразованиях такого рода, представленных в Интернет-текстах, предпринимая попытку рассмотреть их в аспекте языковой нормативности

Ключевые слова: экология языка, голофразис, неологизмы, эмотивность

Abstract: the article is dedicated to analysis of neologisms formed by merging of word combinations into one word (holophrasis). The author focuses on such neologisms in the Internet texts, making an attempt to consider them in the frame of the set of common language means and rules.

Keywords: set of common language means and rules, holophrasis, neologisms, emotivity

Явление, называемое голофразисом, весьма широко используется в текстах разного рода, размещаемых в сети Интернет (так, случаи голофрастических новообразований могут быть представлены как в развернутых текстах аналитического характера, так и в лаконичных комментариях). Высокая степень эмотивности и экспрессивный характер новообразований такого рода не вызывает сомнений; однако с точки зрения нормативности и экологии языка статус данных неологизмов представляется весьма неоднозначным. На самом деле, как можно квалифицировать слова, приводимые нами ниже: как средство создания экспрессии текста и способ «эмоционального заражения», в соответствии с термином Л.С. Выготского, либо как отклонение от нормы, нарушение, которое находится за пределами кодифицированного языка и потому не может претендовать на вхождение в языковой инвентарь оценочных средств современного русского литературного языка? Возможна ли вообще позитивная либо негативная квалификация явлений такого рода в аспекте экологии языка, или в задачи лингвистов в данном случае входит не столько дать оценку феномена, сколько принять его как данность и подвергнуть анализу? Все эти вопросы сейчас можно воспринимать скорее как методологические посылки для анализа феноменов такого рода.

Прежде всего, следует отметить, что в современной лингвистической литературе нет четкого и однозначного определения голофразиса. Как отмечают Т.М. Данилова и О.С. Шумилина, «очевидно то, что это явление зародилось давно, например, *foehet-me-not* (1530), *touch-me-not* (1597), а *world-without-end* (1937)» [Данилова, Шумилина 2013: 16]. Термин «голофрастические конструкции» был предложен С. Н. Сыроваткиным и Н. В. Шевлягиной, которые толковали его весьма широко: по мнению исследователей, его возможно применять ко всем оформленным частично или полностью как слово синтагмам и предложениям. В свою очередь, С. Н. Сыроваткин и Л. П. Прохожаева дали следующее определение конструкций такого рода: это единицы, «оформленные целиком или частично как слова, но обладающие признаками собственно синтаксических единиц – синтагм и предложений» [Сыроваткин 1976: 36]. Как способ словообразования голофразис определяется Л. П. Прохожаевой как «продуктивный способ образования слова путем сочетания примыкающих друг к другу корней, совокупность которых оформляется служебными элементами» [Прохожаева 1992: 39]. Существует целый ряд дефиниций и характеристик, предложенных лингвистами; так, Ж. Марузо считает, что голофразис – это «сращение всей фразы в своего рода единое слово» [Марузо 1960: 79], И. В. Арнольд предлагает термин «фразовый эпитет», определяя его как «предложение или словосочетание, графически, интонационно и синтаксически уподобленное слову» [Arnold 1986: 69], О. Г. Баталов говорит о «сложных окказиональных образованиях синтаксического типа», «фразо-

вых композитах»» [Баталов 2004: 27]. Этот перечень можно продолжать; в числе исследований, в центре внимания которых находятся голофрастические конструкции, необходимо упомянуть диссертацию И.А. Ковыневой [Ковынева 2007], где рассматривается целый ряд потенциальных моделей сращения компонентов.

Обратимся к анализу ряда частотных случаев голофразиса. Так, одной из весьма популярных в сети Интернет голофрастических конструкций является контаминация *апстену*, обладающая весьма широкой представленностью в Интернет-пространстве (так, поисковый сервер Яндекс свидетельствует о более чем 2 млн. случаев употребления данной лексической единицы). Важно подчеркнуть, что рассматриваемое голофрастическое новообразование представлено в разножанровых текстовых фрагментах, ср. пародийное псевдонаучное определение: *Слово «апстену» обычно означает некоторое пространственное положение, при взаимодействии с которым что-нибудь происходит. Пример. Убей себя апстену — побуждающий призыв совершить самодеструктивное действие. На заметку. Будьте внимательны и бдительны — не поддавайтесь на провокации, не следуйте инструкциям, содержащим слово «апстену», так как это чревато самыми неприятными последствиями* (<http://absurdopedia.wikia.com/wiki/%D0%90%D0%BF%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%83>) Рассматриваемая лексическая единица отмечена нами и в комментариях на политическую тему, где констатация факта сменяется его ироническим переосмыслением: *Президент Чехии Милош Земан обратился к властям Украины с советом избавиться от фашистских экстремистов". Это он им типа посоветовал убить себя апстену, что ли?* (http://gazetatrud.mirtesen.ru/blog/43387370543/Prezident-CHehii-dal-sovet-Ukraine-o-fashistskih-ekstremistah?utm_campaign=transit&utm_source=main&utm_medium=page_2&pad=1); более того, в Интернете представлен текст песни с соответствующим названием (*апстену* – здесь можно в онлайн слушать музыку – trump-mp3.ru/poisk-pesen/апстену) *АпСтену. Что-то восточное (диско). 02:53. Скачать песню. Неизвестен. Апстену. 02:37. Скачать песню. Chevalier. Апстену. 02:38. Скачать песню. Шевалье. Апстену. 02:36*), а также компьютерная игра: *Игрушка «Апстену»! Смысл игры: постарайся пронести своего человечка так, чтобы его не придавило стенкой, и он остался жив как можно дольше! Но это не все так просто, постепенно сложность увеличивается...* ([http://rus-game.net/%D0%90%D0%BF%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%83%20\[RUS\]%20%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8C%20%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD.html](http://rus-game.net/%D0%90%D0%BF%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%83%20[RUS]%20%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8C%20%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD.html))

Интересно также представление голофрастического образования *апстену* в тексте своеобразной пародийной инструкции, ср.: *Аффтар, убейся апстену!/: Думаю, каждый из вас встречал данное выражение в сети ин-*

тернет. А, возможно, даже слышал. Оказывается, есть много интересных способов "убиться апстену" :) Итак, читаем ниже... Как убиться **апстену** (руководство к действию)! Существует несколько возможных способов осуществления подобного суицида. 1. "Возвратно-поступательный", он же "Brute force" Отходим на 15 шагов от стенки, разбегаемся, бьёмся об стенку, если живы - отходим на исходную и повторяем, пока есть возможность. Недостатки: Часто требует много времени, результат сильно зависит от физических кондиций субъекта, низкая вероятность успеха из-за возможности потерять сознание до свершения задуманного. Преимущества: Сравнительная простота, не требует умственных способностей для осуществления, можно воспользоваться любой достаточно прочной стеной. Резюме: Идеальный способ для не очень одарённых граждан, стеснённых в средствах (http://bsv.dviger.com/userblog/post/c_2964.html) Как видно из вышеприведенного фрагмента, голофрастическое новообразование воспринимается как часть текста, достаточно точно имитирующего научный стиль. Так, в данном случае налицо композиционное построение, содержащее тезис, антитезис и синтез; текст насыщен научными терминами (ср., в частности, *физические кондиции субъекта, возвратно-поступательный* и пр.) Более того, синтаксические построения (цепное нанизывание предложений, перечисление якобы существующих pro et contra) придает инструкции завершённый характер; при этом иллюстрируемый псевдотермин не выглядит инородным в псевдонаучном тексте.

Возвращаясь к вопросам, поставленным в начале нашей работы, и опираясь на приведенный выше материал, мы считаем, что, во-первых, нормативность/нарушение нормы в данном случае является весьма относительным фактором. Как указывал в свое время А.Д. Швейцер, «утверждение о том, что норма в языке едина, является пережитком того недавнего прошлого, когда многие лингвисты пытались анализировать язык в терминах единой гомогенной системы, игнорируя при этом многие проявления вариативности и рассматривая их как «отклонения от нормы». Признание того очевидного факта, что язык представляет собой не единую систему, а «систему систем», должно повлечь за собой пересмотр глубоко укоренившегося представления о единстве или гомогенности нормы»[Швейцер 1975]. В то же время, налицо своеобразный прагматический сдвиг, который позволяет характеризовать голофрастические конструкции, подобные приведенной выше, как средство языковой игры, как фактор эмоционального воздействия. В связи с этим, по нашему мнению, вряд ли возможно говорить о нарушении экологии языка, так как случаи употребления голофрастических новообразований демонстрируют возможности органичного «встраивания» данных конструкций в тексты самого разного рода; при этом язык лишь получает дополнительное средство актуализа-

ции эмотивности, не отвергаемое ни самим языком, ни его носителями.

Литература

1 Баталов О. Г. Когнитивно-функциональный аспект окказионального словообразования в художественном тексте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. Г. Баталов ; Нижегород. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2004. – 245 с.

2 Данилова Т. М., Шумилина О. С. Голофразис как способ окказионального образования в английском языке. // Проблемы общего языкознания и когнитивной лингвистики : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 244 с.

3 Ковынева И.А. Голофразис как способ словообразования в русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. А. Ковынева ; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2007. – 175 с.

4 Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо ; пер. с франц. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – 436 с.

5 Прохожаева Л. П. Словопредложение : взаимодействие словообразования и синтаксиса // Актуальные проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1992. – С. 38–39.

6 Сыроваткин С. Н. Голофразис в современном английском языке / С. Н. Сыроваткин, Л. П. Прохожаева // Грамматические и лексико-семантические исследования в синхронии и диахронии. – Вып. 4. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1976. – С. 37–45.

7 Швейцер А.Д. Вариативность языковой нормы в территориальном и социальном аспектах (На материале современного английского языка). Электронный ресурс. Режим доступа: // <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2281>

8 Arnold, I. V. The English Word / I. V. Arnold. – М. : Высшая школа, 1986. – 295 с.

Мужаидов М., Гаджиева Д.А. (Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

В этой статье рассматриваются сложности и преимущества использования мобильных устройств в процессе обучения иностранным языкам. А также обозреваются приложения, помогающие в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: мобильное обучение, приложения, немецкий язык.

Abstract: This article discusses the complexities and benefits of using mobile devices in the process of learning foreign languages. And also reviewed applications, that help in learning foreign languages.

Key-words: mobile learning, applications, German language.

В окружающем нас сегодня мире в разных сферах общественной жизни с невероятной скоростью развиваются компьютерные технологии. Очень популярным становится применение при обучении иностранным языкам различных мобильных устройств, которые становятся лучше, быстрее, удобнее и надежнее стационарных.

[Дж. Тракслер] полагает, что «мобильное обучение координальным образом изменяет процесс обучения, так как мобильные устройства не только улучшают и упрощают формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и мировосприятия.» Образование становится интересным, актуальным, наглядным и индивидуальным. Современные технологии меняют зависимость между процессом обучения и участием обучающегося, то есть участие обучающегося становится существенней и он может получить персональный подход. Именно поэтому мобильное обучение - это новая форма обучения, отличная от дистанционного или смешанного, характеризующая новый этап в технологическом развитии человеческого общества.

На современном этапе развития мобильного обучения, приложения, содержащие полный комплект материалов курса, в большинстве случаев предназначены не столько для персонального ознакомления и изучения, сколько для предоставления быстрого доступа к информации в рамках традиционного обучения. Мобильные устройства не только перенесли работу, которую человек вынужден был совершать, находясь за своим стационарным компьютером в любое удобное для пользователя место, но и усовершенствовали изучение иностранного языка при этом, не отходя от традиционных способов обучения.

Теперь становится, очевидно, что мобильные устройства помогают реализовать идею персонализации обучения в рамках традиционного курса и, следовательно, способствуют модернизации обучения иностранным языкам и приводят его в соответствие с актуальными требованиями современного образования.

Современные мобильные устройства способствуют расширению традиционных учебно-методических комплексов новыми видами заданий, которые используют все возможные функции современных смартфонов, эти задания могут успешно выполняться как во время традиционных занятий на уроке, так и при самостоятельной работе дома. В сложившихся на сегодняшний день условиях основная проблема, с которой столкнулись преподаватели, заключается в разработке и внедрении методик организованного и систематичного применения мобильных устройств в обучении. Это связано с тем, что необходимо привить у учеников интерес к обуче-

нию с помощью привычных для них инструментов (функций и приложений мобильных устройств) и надобностью сократить вред, наносимый при злоупотреблении их использования в процессе обучения.

Использование, в недалеком будущем, мобильных устройств в учебном процессе является бесспорным и естественным явлением. Отмечают, что мобильные телефоны уже не воспринимаются лишь как средство общения и развлечения, так как для большинства людей они являются обыденными инструментами их профессиональной деятельности, что не может не способствовать их успешному использованию в учебном процессе (Титова С.В.).

Использование мобильных устройств в учебном процессе подразумевает разработку заданий особых форматов на всех этапах традиционного курса обучения. Этот комплекс заданий должен начинаться с введения и охватывать все этапы и включать в себя закрепление материала. По окончании данного комплекса у учеников должны сформироваться рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности (ВРД). Комплекс заданий с применением мобильных устройств в зависимости от цели могут выполняться индивидуально, в парах, группах или фронтально.

Особенность пользователей (возраст, профессия и другие социальные характеристики) определяет наличие в ней тех или иных мобильных устройств. Современные мобильные устройства предоставляют схожий спектр функций в независимости от их цены и операционной системы (iOS, Android, Windows, Blackberry, и т.д.).

Применение мобильных устройств в обучении обеспечит повышение мотивации обучающихся и эффективности занятий, позволит в любое время использовать дополнительные материалы, выполнять задания, получать незамедлительно оценку за выполненную работу, отслеживать процесс усвоения пройденного материала, задавать вопросы преподавателю в режиме реального времени, получать помощь от других учеников и т.д.

В плоскости обучения иностранным языкам [Ю. В. Трошина и Н. О. Вербицкая] определяют мобильное обучение как: «Мобильное обучение иностранным языкам - это такая форма организации автономного и персонализированного учебного процесса, где основой или доминирующей технологией являются мобильные устройства связи (смартфоны, планшеты и т.п.), с помощью которых учащиеся могут формировать и совершенствовать языковые навыки, социокультурные и межкультурные компетенции не только во время занятий в классе, но и в любое удобное для них время и находясь в любом месте».

На данный момент мобильные приложения являются одним из составляющих мобильного обучения. Области использования мобильных приложений постоянно расширяются в соответствии с потребностями современной действительности. В подтверждение этому можно привести статистику, приведенную в рамках статьи «Приложения App Store в циф-

рах и графиках», показывающую распределение приложений по категориям применения в мире.

На первом месте, как и ожидалось, находятся развлекательные приложения. На второй строчке приложения образовательного характера, третье место за бизнес-приложениями. Сегодня у пользователей, решивших изучать немецкий язык, есть выбор из нескольких сервисов. Среди которых можно выделить несколько наиболее популярных: Busuu, Duolingo, Lingualeo, Rosetta Stone, Deutschakademie, Nemo, Полиглот, Babbel. Сейчас мы бы хотели остановиться на некоторых из них. Все эти приложения имеют как сильные так и слабые стороны, но всех их объединяет общая цель - сделать обучение немецкому языку доступнее.

Мобильное приложение Duolingo предлагает обучение иностранному языку, как для начинающих, так и для продолжающих, с возможностью постановки ежедневной цели, определяющей степень интенсивности изучения языка.

Приложение Deutschakademie делает акцент на изучении грамматики немецкого языка. Оно направленно на тех, кто уже в достаточной мере владеет немецким языком, обладает достаточным словарным запасом. Эта программа содержит более 20 тысяч грамматических упражнений, доступ к которым может получить каждый пользователь. Несомненным преимуществом данного приложения является возможность тренировать свои грамматические навыки по большому массиву упражнений, соответствующих разделам из учебников немецкого языка.

И последнее из приложений, о котором хотелось бы рассказать является приложение Nemo, которое позволяет улучшать фонетические навыки, записывая и прослушивая себя с помощью функции «Студия записи». Далеко не все приложения по изучению иностранных языков обладают подобной функцией, что выделяет Nemo среди прочих. Пользователь имеет возможность сравнить свое произношение с образцом (в исполнении носителя языка). Одна из задач Nemo - обучение самым употребительными в той или иной ситуации словам и выражениям, подразделенным на более чем 32 темы (еда, лечение, покупки, развлечения, достопримечательности, комплименты и др.). Разработчиками заявлено более тысячи самых распространенных слов и словосочетаний для изучения.

И в заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть высокую степень актуальности применения мобильных устройств и их внедрения в традиционный курс иностранного языка. Так как благодаря этому у преподавателей появится возможность сократить злоупотребление, у учеников, мобильными устройствами во время обучения, сформировать комплекс заданий, который соответствовал бы всем требованиям традиционного обучения, но при этом позволил бы использовать самые современные функции мобильных устройств. Таким образом, благодаря мобильным технологиям

наконец можно найти золотую середину между традиционной методикой и прогрессивными идеями.

Литература

1. Обучение с iPad. Apple в системе образования. 2012. URL: <http://www.apple.com/ru/education/ipad/> (дата обращения: 14.09.2012).
2. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1.
3. Урбаева А. П. Обзор мобильных приложений для изучения немецкого языка // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1299-1301. — URL <https://moluch.ru/archive/113/28895/> (дата обращения: 20.11.2018).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт. М., 2010.
5. Электронная энциклопедия Britannica. URL: <http://www.britannica.com> (дата обращения: 14.09.2012).
6. Windows 8 Consumer Preview. Microsoft, 2012. URL: <http://windows.microsoft.com/ru-RU/windows-8/consumer-preview> (дата обращения: 14.09.2012).

Мутаева Д. М-А. (Махачкала)

ТЕАТРАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ»

В данной статье рассматривается театральная метафора как ключевой компонент трагедии У. Шекспира «Гамлет». Проводится анализ метафор, которые являются непосредственными элементами театра в трагедии: ловушка, костюм, книга, флейта и сцена.

Ключевые слова: театр, сцена, метафора, театральная метафора, «mousetrap», «костюм», «книга», «флейта».

Abstract: the article studies the theatrical metaphor as a key component of the tragedy «Hamlet» by W. Shakespeare. Metaphors as the inherent elements of the theatre are analyzed in the tragedy: «mousetrap», costume, book, pipe and stage.

Key words: theatre, stage, metaphor, theatrical metaphor, mousetrap, costume, book, pipe.

В эпоху Возрождения, в особенности в творчестве Шекспира и его современников, театральность выступала как принцип не только поэтический, но и мировоззренческий.

Шекспир часто использует в своих произведениях слова и выражения, связанные с образом театра. Такие термины, как сцена, пролог, зрелище, акт, актер, зрители, повторяются снова и снова на протяжении его пьес. Постоянное обращение к драматической лексике предполагает ана-

логию в сознании У. Шекспира между жизнью и театром: «Весь мир – театр. В нём женщины, мужчины – все актёры». В пьесах Шекспира весь мир становится метафорой театра, а театр – метафорой мира.

Н. Г. Фадеева определяет *театральную метафору* как «разновидность метафоры, в которой ключевой компонент принадлежит тематической группе ТЕАТР во всех ее составляющих» [Фадеева 2018:1].

Театральной метафорой может оказаться слово, реплика, монолог и даже целая сцена. «Гамлет» – это трагедия, в которой доминирует идея театра. В этой трагедии театральная метафора связана с притворным безумием принца. Метафора принимает следующую важную форму в трагедии: сцена на сцене, игра бродячих актеров, описание костюмов.

«Убийство Гонзаго» – кульминационный театральный центр действия в «Гамлете», где сам «акт» является основной театральной метафорой. Эти воплощения театральной метафоры подводят к вопросу более широкого масштаба – об огромной социальной роли Гамлета в Дании.

В своей работе В. И. Пимонов подробно раскрывает суть Гамлетовской «Мышеловки». «*Mousetrap*» – это не только название «театра в театре» интерпьесы, которую ставит главный герой. «Трап» – это технологический элемент в елизаветинском театре, сценическая машина – нечто вроде люка на сцене, из которого с помощью подъемной площадки поднимался Призрак. «Трап» является *театральной метафорой смерти*. Именно в этой «ловушке» происходили схватка Гамлета с Лаэртом, разговор двух могильщиков, в ней же хоронили Офелию. По очереди в «Мышеловку» попадают постановщики интерпьес: Гамлет, Клавдий, Полоний, Лаэрт, Розенкранц и Гильденстерн.

Костюм является важным элементом театрального языка, в трагедии Шекспира он становится метафорой.

Клавдий – Гамлету, одетому в черное:

King. How is it that the clouds still hang on you? (Shakespeare W. «Hamlet», I.2.66)

Король

Ты все еще окутан прежней тучей? (Лозинский 2000: 5)

После встречи с Призраком, образно говоря, Гамлет сам надевает костюм (маску) Призрака. Он похож на «as if he had been loosed out of hell» (выпущенного из ада), чтобы «speak of horrors» (вещать об ужасах) – как Призрак.

Еще одним элементом театра является **книга**.

Ф. Х. Исрапова пишет: «Узнавший тайну Призрака Гамлет «стирает» из «твердой памяти» «весь тривиальный фонд, что там записан» (перевод И.В. Пешкова). Ремарка «Пишет» (внесенная поздними редакторами в текст монолога Гамлета) получает смысл действия авторской саморефлексии: поэт и его герой Гамлет совпадают в творческом действии создания «книги». В этом месте пятой сцены возникает перформанс письма как спо-

соба создания текста («My tables»)). «My tables» (таблички), которые служат книгой на сцене являются театральной метафорой памяти. Гамлет будто заносит информацию в «книгу мозга» [Исрапова 2014: 19].

Флейта в трагедии – не только музыкальный инструмент, а театральный элемент, который становится метафорой человека. Лады флейты превращаются в струны души Гамлета. Образ «человека», способного не быть «дудкой» (**pipe**) «в пальцах у Фортуны, на нем играющей», оказывается в буквальном смысле сценарием эпизода с флейтой, который Гамлет разыгрывает с Розенкранцем и Гильденстерном после «Мышеловки».

*Ham. ... Sblood, do you think I am easier
to be played on than a pipe?
Call me what instrument you will,
though you can fret me,
you cannot play upon me* (Shakespeare W. «Hamlet», III. 2. 264)

Гамлет

*Черт возьми, или,
по-вашему, на мне легче играть, чем на дудке?
Назовите меня каким угодно инструментом, –
вы хоть и можете меня терзать,
но играть на мне не можете?* (Лозинский 2000: 39)

Театральная метафора **сцены** – не просто метафора. Прежде всего это символ всего мира в самом высоком смысле этого слова, а также тайные цели, которые только негативно сказываются на нашем сознании – микрокосмосе. Последняя речь Фортинбаса в трагедии содержит версию театральной метафоры:

*Пусть Гамлета поднимут на помост,
Как воина, четыре капитана;
Будь призван он, пример бы он явил
Высокоцарственный; ...* (Лозинский 2000: 70)

Гамлет не выбирает свою роль, необходимость быть «мстителем» осложняется кругом вопросов, пока не появляется новая форма – потенциального лидера и трагического героя.

Театральная метафора – это образ, который по ходу трагедии оказывается в буквальном смысле *скрытым сценарием будущих событий*. В шекспировской драме театральный метафора – это один из самых интересных приемов *неявного представления будущего в настоящем*.

Таким образом, метафора – это драматическая конструкция, на которой строится сюжет. При этом она не раскрывает сюжет, а наоборот – шифрует его, создавая ситуацию загадки.

В данной статье рассмотрены ключевые компоненты театра, которые имеют метафорическое выражение в трагедии Шекспира «Гамлет». Сцена, мышеловка, костюм, книга и флейта являются не просто элементами, связанными с образом театра, но также метафорами, которые отражают внут-

ренный мир главного героя, являются предвестием будущих событий, а также символом всего мира в целом.

Литература

1. Исрапова Ф. Х. Поэтологическая саморефлексия в трагедии Шекспира «Гамлет» // Материалы Международной научной конференции XXVI Пуришевские чтения. М., 2014.
2. Парфенов А.Т. Театральность Гамлета. М., 1981.
3. Пимонов В. И. Поэтика театральности в драматургии Шекспира на примере трагедии «Гамлет». АКД. М., 2004.
4. Пимонов В. И. Славутин Е.И. Загадка Гамлета. М., 2001.
5. Фадеева Н. Г. Театральная метафора: основные модели и сферы функционирования // Известия ВГПУ. Волгоград, 2018.
6. Чупасов В. Б. «Сцена на сцене»: проблемы поэтики и типологии. АКД. Тверь, 2001.
7. Лозинский М. Шекспир У. Трагедия о Гамлете принце Датском. СПб., 2000.
8. Shakespeare W. Hamlet. 1603.

Назмиева Э.Х. (Набережные Челны)

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

При организации процесса обучения иностранному языку с применением учебных Интернет-ресурсов с целью развития социокультурной компетенции студентов следует учитывать принципы социокультурного подхода к обучению.

Ключевые слова: Интернет, принципы обучения, занятия иностранного языка, принципы: аутентичности, наглядности, проблемности, целостного личностно-смыслового включения, коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Abstract: the principles of socio-cultural approach to learning should be taken into account when organizing the process of teaching a foreign language with the use of educational Internet resources for the development of socio-cultural competence of students.

Keywords: Internet, principles of teaching, lessons of a foreign language, the principles: authenticity, clarity, problematic, holistic personality and sense of inclusion, communicative orientation, interrelated learning all kinds of speech activity.

Реализация компетентностного, коммуникативного, социокультурного, субъектно-ориентированного и интегративного подходов с целью формирования социокультурной компетенции обучающихся через использо-

вание Интернет-ресурсов в колледже происходит с опорой на ряд принципов обучения. Мы определили принципы обучения как основополагающие дидактические и методологические положения, которые определяют процесс обучения и воспитания и раскрывают теоретические подходы к построению процесса обучения иностранным языкам в колледже [2].

Мы считаем целесообразным использовать следующие принципы:

1. Принцип аутентичности используемых материалов предполагает использование актуальных аутентичных материалов сети Интернет, что дает более полное представление о культуре страны изучаемого языка и способствует погружению студентов в иноязычную социокультурную среду.

При отборе аутентичных материалов сети Интернет для их дальнейшего использования считаем целесообразным придерживаться следующих советов:

1) Отбор материалов по теме должен производиться с использованием поисковых систем (google.com, yandex.com, yahoo.com и т.д.).

2) Отобранные материалы должны соответствовать цели и задачам занятия, а также уровню языковой и социокультурной подготовки студентов, способствовать реализации социокультурного аспекта занятия и, соответственно, обладать культурологической ценностью.

3) При работе с информацией социокультурного характера, содержащейся в отобранном материале, необходимо обращать внимание на наличие фоновой лексики, реалий, речевых клише, пословиц и поговорок и т.д.

4) Выполнение задания на основе учебных Интернет-ресурсов, направленных на формирование социокультурной компетенции, должно быть спланировано заранее.

2. Принцип наглядности убеждает студентов в истинности изучаемых явлений, иллюстрируя изучаемые иноязычные реалии. Различные виды визуальной наглядности приближают учебную ситуацию к реальным условиям использования языка и способствуют лучшему запоминанию безэквивалентных явлений [1]. Основным способом его реализации в колледже является использование современных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих применять языковые, зрительные и слуховые виды наглядности. Данный принцип позволяет повысить интерес к изучаемому предмету или явлению и расширяет количество усваиваемого студентами содержания учебного материала и т.д.

3. Принцип проблемности в обучении дает студентам возможность применить полученные теоретические знания при решении проблемных задач, при выполнении творческих заданий или при работе над проектом. Подобная организация работы студентов развивает культуру исследовательской деятельности, критическое мышление и определенные качества личности, такие, как, например, самостоятельность.

4. Принцип целостного личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность требует от колледжа создание условий, способствующих развитию личности студента. Работа с учебными Интернет-ресурсами предоставляет студентам право выбора при выполнении заданий: они самостоятельно отбирают необходимый материал, соответствующий их уровню обученности и интересам, учатся выражать свою точку зрения относительно определенных явлений и подбирать «правильные» аргументы, а также имеют возможность проявить свои творческие способности.

5. Принцип коммуникативной направленности обучения реализуется в подлинно-коммуникативной среде или условиях, максимально приближенных к ней. В связи с этим учебно-воспитательный процесс должен быть спланирован таким образом, чтобы в результате обучения студенты могли использовать иностранный язык как средство общения в рамках тем, обозначенных в новом ФГОС. Данный принцип реализуется посредством организации парной и групповой работы студентов при выполнении заданий на основе учебных Интернет-ресурсов.

6. Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Параллельное и взаимосвязанное обучение аудированию, чтению, письму и говорению способствует формированию коммуникативной компетенции студентов.

Ресурсы сети Интернет предоставляют доступ к аудио- и видеозаписям, онлайн-журналам и газетам, форумам и чатам, где можно оставлять комментарии и общаться с представителями различных лингвокультурных сообществ. В этом отношении сеть Интернет является уникальной средой, как для поиска необходимой информации, так и для коммуникации, что позволяет формировать умения во всех видах речевой деятельности.

7. Принцип диалога культур предполагает знакомство студентов с культурой страны изучаемого языка на основе сопоставления и анализа сходств и различий в традициях, образе жизни или взглядах на жизнь родной культуры и культуры страны/стран изучаемого иностранного языка.

8. Принцип толерантности является ключевым в формировании морально-нравственных устоев студентов, уважительного отношения к представителям других культур. При разработке заданий на основе учебных Интернет-ресурсов необходимо использовать только проверенные на наличие негативных суждений источники. В противном случае у студентов может сформироваться отрицательное отношение к иноязычной культуре, что приведет к развитию ложных стереотипов и суждений.

9. Принцип субъектно-ориентированного обучения соответствует требованиям, выдвигаемым субъектно-ориентированным и компетентностным подходами к обучению иностранному языку в колледже с целью формирования социокультурной компетенции через применение учебных Интернет-ресурсов. В рамках реализации данного принципа личность сту-

дента рассматривается не как средство для достижения целей, а является главной ценностью образовательного процесса, ради которого и используются современные ИКТ в процессе преподавания иностранного языка в колледже [3].

10. Принцип интегративности обеспечивает взаимосвязь с такими предметами, как информатика, литература, музыка и ряд других. Работа с сетью Интернет позволяет студентам перенести и расширить имеющиеся знания о том или ином явлении в другую учебную ситуацию.

При организации процесса обучения иностранному языку с применением учебных Интернет-ресурсов с целью развития социокультурной компетенции студентов следует учитывать принципы социокультурного подхода к обучению.

Включение современных ИКТ в занятие предполагает учет специфических принципов обучения: информатизации, комплексного использования средств мультимедиа, интерактивности и информационной гуманности.

Литература

1. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка: Теоретические вопросы обучения иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14-19.

2. Рахимова, А.Э. Преимущества применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам / А.Э. Рахимова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 10. – С. 56-60.

3. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Разработка авторских Интернет-ресурсов по иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С.8-11.

Османова Б.Э., Гусейнова М.М. (Махачкала)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается один из аспектов изучения иностранного языка как домашнее чтение, посредством которого возможно развитие речевых навыков.

Ключевые слова: домашнее чтение, речевые навыки, лексические навыки, грамматические навыки, говорение, упражнения.

Abstract: The current article is about home reading as one of the aspects of learning a foreign language, through which it is possible to develop speaking skills.

Keywords: home reading, speaking skills, lexical skills, grammar skills, speaking, exercises.

Чтение – это одно из средств обучения и получения новой интеллектуальной и эстетической информации, источник пополнения словарного запаса учащегося и отправная точка для разнообразных высказываний диалогического и монологического характера.

В процессе обучения иностранному языку следует обратить внимание на чтение художественной литературы в оригинале, иначе говоря, ввести в процесс обучения такой аспект как домашнее чтение. Этот аспект является важной и неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Чтение оригинальной литературы способствует развитию устной речи, обогащает словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление.

Как и любой другой аспект, домашнее чтение имеет цели и задачи. Родионова О.С. выделяет следующие цели:

- практическую;
- общеобразовательную;
- воспитательную;
- развивающую.

Практическая цель домашнего чтения состоит в формировании и развитии у обучающихся умений и навыков различных видов чтения. В общеобразовательных целях следует выделять страноведческий аспект. Домашнее чтение позволяет обучающимся расширить свои знания в области культуры страны изучаемого языка, познакомиться с ее обычаями и традициями, узнать больше о жизни молодежи за рубежом [Родионова 2017: 154].

Цели и задачи домашнего чтения должны быть сформированы таким образом, чтобы учащиеся четко осознавали, зачем они читают данный текст, каких результатов следует ожидать и как они будут работать с этими результатами.

Непродуманная целевая установка может привести, по мнению Е.Ф. Карпевича и Т.И. Красновой, к таким проблемам как «травмирующее чтение», «скучное чтение», «невостребованное чтение» и т.д. Этими терминами они называют виды читательской деятельности, которые ведут снижению самооценки и мотивации учащегося, т.е. когда учащиеся вынуждены читать сложные и неинтересные тексты большого объема, учащиеся не понимают, зачем и кому данный текст нужен и т.д. [Карпевич 2005: 21].

Коваленко Н.А. характеризует домашнее чтение по следующим признакам:

- по характеру понимания – синтетическое чтение;
- по месту чтения – внеклассное или домашнее чтение;
- по способу чтения – чтение про себя или визуальное чтение.

Главным назначением домашнего чтения является получение информации из текстов на иностранном языке. Вместе с этим систематическое и планомерное домашнее чтение является важным источником и средством увеличения лексического запаса и развития навыков устной речи учащихся [Коваленко 2011: 93].

Наряду с организацией домашнего чтения важное значение имеет содержательная сторона учебных материалов, предназначенных для чтения. Именно содержание может пробудить у учащихся положительную мотивацию, вызвать потребность в чтении на иностранном языке [Матрон 2002]. Довольно часто обучаемым приходится работать с текстами, содержание которых выходит за рамки их интересов и потребностей. Это приводит не только к снижению мотивации, но и к потере смысла самого чтения как вида речевой деятельности.

Чтобы чтение было увлекательным и в тоже время развивающим, необходимо проводить работу над текстом, как перед чтением отрывка, так и после, чтобы помочь учащимся понять текст и активизировать новые языковые явления. Следовательно, учителю нужно задавать различные упражнения по работе с текстами.

В качестве примера нами был взят отрывок из рассказа Братьев Гримм „Бременские музыканты» (Gebrüder Grimm „Die Bremer Stadtmusikanten“). На основе этого отрывка мы разработали упражнения на развитие лексических, грамматических навыков, на развитие навыков говорения, а так же упражнения на понимание текста.

После прочтения главы или отрывка можно задать вопросы по тексту. Данное упражнение позволит нам узнать, насколько точно ученики поняли текст.

Например:

Beantwortet die Fragen!

1. *Wen lernen wir schon am Anfang kennen?*
2. *Warum gab der Mann dem Esel weniger Futter?*
3. *Wollte der Esel Stadtmusikant werden? Warum?*
4. *Wem begegnete der Esel unterwegs nach Bremen?*
5. *Was schlägt der Esel dem Hund vor?*

и т.д.

Далее предлагаем упражнение на формирование грамматических навыков. Дается ряд предложений, однако слова в предложениях разбросаны в неправильном порядке и задача учеников построить правильное предложение, используя данные слова. Например:

Bildet Sätze aus den vorgegebenen Wörtern:

1. *Die Säcke trug Jahre lange der Esel zur Mühle.*
2. *Futter ihm Herr sein gab weniger.*
3. *Auf den Bremen Weg Esel sich machte nach.*

и т.д.

Другое упражнение на знание артикля, а так же падежей.

Setzet , wenn nötig, die Artikel ein! Beachtet dabei den richtigen Kasus.

1. ____ Mann hatte ____ Esel.
2. Er ging ein Weichlein fort und fand ____ Jagdhund auf ____ Weg liegen.
3. ____ Hund atmete schwer.
4. Ich spiele ____ Laute, und du schlägst ____ Pauken.
и т.д.

Чтобы побудить учащихся к говорению можно предложить следующее упражнение. В данном упражнении будут предложены ситуации или утверждения, которые учащиеся должны будут доказать, опровергнуть, согласиться, составить диалог и т.д. Например:

1. Stelle dir vor, dass du der Esel bist. Lade den Hund ein, nach Bremen mitzugehen. Spiele das Gespräch zwischen dem Esel und dem Hund nach.
2. Begründe! Warum wollten der Esel und der Hund Stadtmusikanten werden?
и т.д.

Благодаря домашнему чтению учащиеся знакомятся с представителями немецкой литературы – Братьями Гримм. Ни для кого не секрет, что Братья Гримм это немецкие писатели, но мало кому известно как их зовут, и что они вовсе и не писатели, а лингвисты и исследователи народной немецкой литературы; что данная сказка – это народный фольклор, а не рассказ собственного сочинения братьев; что братья Гримм являются создателями немецкого словаря и т.д. и т.п. Подобная информация поможет расширить кругозор учащихся и разжечь интерес к дальнейшему изучению не только языка, но и страноведческой информации.

Подводя итог ко всему вышесказанному, можно сказать, что аспект «домашнее чтение» играет важную роль в изучении иностранного языка. Оно способствует формированию таких речевых навыков как чтение, говорение, письмо и т.д., а так же расширению кругозора учащихся, введению их в мир культуры страны изучаемого языка.

Литература

1. Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И. Задачи и способы организации работы с текстом. //Стратегии академического чтения и письма. Минск. 2007.
2. Коваленко Н.А. Домашнее чтение как важный компонент содержания обучения иностранному языку// Филологические науки, вопросы теории и практики. Тамбов. 2011. с.91-97.
3. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2002. 296 с
4. Родионова О.С. К вопросу о домашнем чтении как аспекте в обучении иностранному языку. // Сборник научных трудов по материалам I Всероссийской научно-практической конференции, Саратов. 2017. с. 154-156.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПСИХОКАТАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены возможности использования метода психокатализа для изучения иностранного языка, приводятся упражнения на саморегуляцию для обеспечения эффективности и успешности в освоении новых знаний.

Ключевые слова: иностранный язык, психокатализ, саморегуляция, изучение.

Abstract: the article discusses the possibility of using the method of psychocatalysis for learning a foreign language, provides exercises for self-regulation to ensure the effectiveness and success in the development of new knowledge.

Key words: foreign language, psychocatalysis, self-control, study.

Расширение международных связей, а также интернационализация всех сфер общественной жизни делают сегодня иностранный язык реально востребованным в практической и интеллектуальной деятельности человека. Мир сейчас предельно открыт для того, чтобы бы каждый человек мог проявить себя в нем шире. Иностранный язык становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества. По крайней мере, английский язык, как язык интернационального общения, имеет особое значение для современного специалиста. Являясь одновременно и целью, и средством обучения, иностранный язык все более превращается в инструмент, с помощью которого решаются многоплановые профессиональные задачи, достигаются поставленные профессиональные цели.

Времена, когда языка, освоенного в детстве, вполне хватало для жизни. В основном жизнь вращалась в узком кругу родного села или города. Знание языков представляло интерес только для тех, кто располагал достаточной свободой и средствами для путешествий или чтения журналов и книг из других стран. Еще сто лет назад таких людей было относительно немного.

В своих работах Деккушева А. У. и Макарова Е. А. постулируют тот факт, что «...овладение иностранным языком студентами неязыковых вузов означает приобретение ими уже не только иноязычной коммуникативной компетенции как способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а и межкультурной компетенции, учитывающей социальные и культурологические нормы речевого поведения» [Деккушева, Макарова 2014: 25].

Эти же авторы подчеркивают, что «...языковая подготовка в системе высшего профессионального образования должна ставить своей целью не

просто овладение знаниями, умениями и навыками, но и способствовать формированию у студентов возможности использовать иностранный язык в качестве инструмента общения в дальнейшей профессиональной деятельности...» [Деккушева, Макарова 2014: 26] .

Таким образом, важность изучения иностранного языка имеет для современного специалиста не только коммуникативное значение, но и является инструментом развития профессионала.

Однако отношение к изучению иностранного языка в современной молодежной среде не всегда позитивное. Овладение языком часто ассоциируется с тяжелым трудом, сложным усилием и отсутствием интереса к познанию.

Нурмухамбетова С.А. в своей работе предлагает классифицировать коммуникативно-личностные трудности, возникающие при обучении иностранному языку на:

- мотивационно-ценностные (отсутствие интереса);
- когнитивные (трудности восприятия, запоминания);
- эмоционально-регулятивные (недостаточный самоконтроль, тревожность);
- характерологические (качества характера, осложняющих общение в группе);
- коммуникативно-речевые (затруднения в вербальном выражении мыслей);
- духовные (отсутствие ценностных ориентации) [Нурмухамбетова 2017: 238].

Следует отметить, что все перечисленные трудности имеют явно выраженный психологический характер. И, в свою очередь, постулируют необходимость применения новых психологических методов при освоении иностранного языка.

Наиболее интересным психологическим методом облегчения изучения иностранного языка сегодня является метод психокатализа. Это метод разработан российским психотерапевтом Ермошиным А.Ф. Как пишет сам автор «Психокатализ – это метод регуляции организма, включая вегетативный его уровень, в котором доступ к регулируемым процессам осуществляется через ощущения в теле...» [Ермошин 2016: 53].

Психокатализ перекликается с различными научными школами психологии. В его составе есть диагностическая фаза, которая роднит его с психоанализом. Есть фаза наблюдения, которая свойственна гештальт-терапии. Есть фаза оценки и решения как и в когнитивной психотерапии. При этом работа в технике психокатализа идет гораздо быстрее и интенсивнее, что позволяет получить результат уже при первом сеансе. Этот факт имеет особое значение при изучении иностранного языка, так как современный мир все более ускоряется и результаты важно получить как можно быстрее.

Свиридова Е.А. в своей работе также подчеркивает значение рефлексии в изучении иностранных языков. Она пишет, что «... использование механизма самооценки, базирующейся на развитом навыке рефлексии, поначалу трудно дается студентам...» [Свиридова 2015: 113].

В психокатализе предлагается использовать настройку на усвоение иностранного языка. Под эту задачу в нем есть специальные техники: сопровождение знаний в телесность, изучение расположение знаний в теле. Как пишет Ермошин А.Ф «...интенсивный объем знаний может даже приводить к неприятным ощущениям в теле. Состояние возникает весьма дискомфортное» [Ермошин 2016: 48].

Человеку, изучающему иностранный язык, важно понять, какие ощущения он испытывает в момент когнитивной перегрузки. Где у него и каковы они ощущения родного языка. Необходимо исследовать себя в качестве носителя родного языка. Найдется ли место для другого языка там, где уже есть знания родного языка. Языки поддерживают друг друга, это характерно для сопредельных языков. В психокатализе предлагается исследовать, как ощущается движение информации и компетентности относительно нас как носителей знания. Проследить траекторию движения знания внутри тела.

При работе с усвоением иностранного языка в психокатализе предлагаются различные упражнения. Приведем упражнение на языковую компетентность, в которой исследуется расположение в теле родного языка. Слушателям предлагается следующая инструкция: «Мы сейчас собираемся погрузиться в первый раз, чтобы определить ощущение, где есть знания о родном языке. Закройте глаза и определите, есть где-то ощущения связанные с родным языком. Это голова грудь, живот, это все тело это выходит за пределы тела. Как вы ощущаете себя в качестве носителя родного языка. Какой уровень тела резонирует и отзывается на это вопрос: где? Как вы ощущаете себя в качестве носителя родного языка, которым вы пользуетесь в жизни. Какие есть параметры у этого ощущения. Какой участок тела резонирует при этом? Какие есть параметры у этого ощущения: форма, размер, цвет, температура, приятное или не приятное. Просто дайте возможность проступить этим ощущениям. Ощущения могу быть очень конкретные, отчетливые, могут быть общие. У всех ощущения особые. Язык всегда развивается. Уже имеющиеся языки взаимодействуют друг с другом» [Ермошин 2016: 143].

Ермошин А.Ф. подчеркивает значимость двух процессов - спуск знания из головы в тело и подъем из тела в голову. Как пишет автор «...наиболее распространенное расположение ощущений в районе туловища, также при внимательном отношении человека к языку – ощущения в голове» [Ермошин 2016: 49]. Важно прочувствовать траекторию движения знаний. Куда собирается знание со всех зон. Все ли чисто светло в этой

зоне. Предварительное исследование расположения в теле родного языка дает образец, как можно организовать знание.

Это является той основой, которую следует обогащать при изучении иностранного языка. По контрасту в психокатализе слушателям предлагается определить, как ощущаются те порции знаний, которые поступают во взрослом состоянии и насколько легко они усваиваются. С годами пути усвоения знаний могут стать более засоренными. Задача сделать так, чтобы знание актуальное нашло дорожку туда, где уже разместились знания родного языка. В этом методе предусмотрены упражнения на проверку расположения знаний иностранного языка, траектории его движения.

В психокатализе предусмотрены упражнения для освобождения от напряжений и психологических травм при изучении иностранного языка, которые имеются у многих взрослых людей. Отдельно представлен целый блок упражнений на создание стремления к самореализации и усиление мотивации к освоению иностранного языка. Ведь часто проблема изучения иностранного языка сводится к отсутствию должной мотивации. Как отмечает в своей работе Баграмова Н.В. «...для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности очень важно, чтобы каждый студент почувствовал себя субъектом учебно-воспитательного процесса» [Баграмова 2015: 52].

При использовании метода психокатализ для оптимизации условий изучения иностранного языка предусмотрены также упражнения на формирование знаний в теле, на отработку ошибок, на непосредственное изучение языка при общении, на актерское перевоплощение в носителя языка. Этот метод является комплексным, поскольку также предлагает использование физических упражнений для улучшения питания мозга.

Литература

1. Баграмова Н.В., Соломина А.В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. №174. С.44-53
2. Деккушева А.У., Макарова Е.А. Межкультурная коммуникативная компетентность как основа изучения иностранных языков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. №1 (132). С.17-26.
3. Ермошин А.Ф. Иностранные языки с легкостью и удовольствием: Приемы саморегуляции для быстрого усвоения знаний.- М.:Неолит, 2016.- 352с.
4. Нурмухамбетова С.А. Особенности преодоления трудностей при изучении иностранного языка в процессе формирования коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей // БГЖ. 2017. №3 (20). С.235-239.
5. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. №10. С.125-129

6. Свиридова Е. А. Значение рефлексии и самооценки в изучении иностранных языков // СТЭЖ. 2015. №1 (20). С.110-113

Рамазанова М., Залова И.М. (Махачкала)

ПОДКАСТИНГ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается эффективность применения подкастов в обучении иностранным языкам с выделением его дидактических свойств и функций, а также электронные образовательные ресурсы наиболее известных немецких сетевых изданий.

Ключевые слова: немецкий язык; подкаст; аудирование; мультимедийность; интерактивность.

Abstract: The article discusses the effectiveness of using podcasts in teaching foreign languages with the selection of its didactic properties and functions, as well as electronic educational resources of the most famous German online publications.

Key words: German; podcast; listening; multimedia; interactivity.

Термин «podcast» происходит от слияния двух слов iPod(mp3-плеер) и broadcast (широкоформатное вещание). Подкаст – это вид социального сервиса Веб 2.0., который позволяет в удобное для пользователя время бесплатно прослушивать, просматривать, создавать, а также распространять аудио- и видеоролики во всемирной сети Интернет. Подкасты в видеоформате имеют название водкастов (vodcast), а сама технология, создания, распространения и использования подкастов и водкастов – *подкастинг* [Хохлушина 2010: 124]. Технические условия использования подкастов совершенно просты и не требуют больших ресурсных затрат, нужно всего лишь скачать необходимый подкаст на компьютер или другой медианоситель. Первые подкасты выпустила медиакомпания «DeutscheWelle» в 2004 году и с тех пор их популярность очень выросла.

В последнее время подкастинг эффективно включился в учебный процесс. Наиболее приемлемой и реалистичной задачей их использования в учебных целях является развитие умений понимания иноязычной речи на слух (определять тему сообщения, отделять главное от второстепенного, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи и т.д.) и говорения (кратко передавать содержание полученной информации, рассуждать о фактах/событиях, делать выводы и т.д.) [Протазанова 2011: 56].

Тематика и объем подкастов чрезвычайно разнообразны, поэтому они могут быть использованы на разных ступенях изучения языка. Существующие на данный момент различные виды подкастов условно можно разделить на следующие группы:

1. *Аутентичные подкасты* - файлы с записью носителей языка. Среди них существуют подкасты, записанные не для лингвистических целей, но которые служат богатым ресурсом для аудирования, а также подкасты как учебные материалы, созданные специально для изучающих иностранный язык.

2. *Подкасты, созданные преподавателями для обучающихся*. Они записываются преподавателями чаще всего для собственных занятий и делаются для того, чтобы создать реальные, эмоционально окрашенные ситуации, которые помогут быстро и прочно освоить новый материал.

3. *Студенческие подкасты* - подкасты, которые записывают сами студенты часто с помощью преподавателя. Подобные образцы помогают отследить прогресс, как учителю, так и самим студентам.

Аудио- или видеозаписи создаваемые обучающимися или преподавателями на иностранном языке в соответствии с языковым и тематическим содержанием учебной программы размещаются в виде учебных материалов на сервере подкастов для дальнейшего использования их в учебном процессе.

К дидактическим свойствам подкастинга относятся: звуковая природа, мультимедийность, максимальная эффективность организации информационного пространства и времени, интерактивность, простота использования и доступность.

Сервис подкастов часто предлагает учебные материалы, которые строятся на комбинации звукового ряда, фото- или видео-картинки, а также текстовых материалов. Это позволяет получать за единицу времени значительно больше информации, так как одновременно задействованы разные органы восприятия, что, конечно, расширяет также рецептивные возможности учащихся с разными стилями обучения и станет важным ключом к пониманию информации на иностранном языке.

При использовании подкастов обучение иностранному языку становится мобильным во времени и пространстве и не ограничено аудиторией. Доступ к такому средству, как подкаст, осуществляется когда удобно и где удобно, что дает шанс учиться в свободное время, работать в соответствии с уровнем знаний и адаптировать понимание сложного аудио-или видеоотрывка к индивидуальным особенностям восприятия информации [Мареникова 2013: 147].

Сервис подкастинга является многофункциональной системой, с помощью которой можно развивать несколько видов речевой деятельности: наряду с классическим аудированием совершенствовать навыки устной и письменной речи. Кроме того, подкасты обогащают словарный запас и дают знания о многообразии самого языка и культуры изучаемого языка в удобной для слушающего обстановке [Ковальская 2012: 12].

Использование подкастов развивает фонематический слух и помогает преодолеть языковые барьеры, так как создается иллюзия погружения в

языковую среду за счет привлечения актуальных современных аутентичных текстов различных жанров на любую интересующую тематику в разнообразном исполнении (тембр, ритм, акцент, беглость речи говорящего), что также приближает уровень звучания языка близким к естественному, а это, в свою очередь, поднимает уровень владения иностранными языками.

Дополнительно к дидактическим функциям подкастинга можно отнести также:

- возможность доступа к информации учащихся с нарушениями зрения, дислексией;
- создание эффекта присутствия преподавателя в дистанционном обучении;
- мотивация обучающихся к обучению, развитие творческих способностей;
- мотивация обучающихся к познавательной деятельности, переход от потребления знаний к их синтезированию и обмену;
- развитие эмпатии (умение выслушать и понять другую точку зрения);
- формирование медиаграмотности учащихся [Хохлушина 2010: 123].

В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и обучающихся: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующие понимание услышанного текста. Подбор подкастов осуществляется с учетом пройденного лексико-грамматического материала. В зависимости от степени сложности прослушиваемого текста, можно составить вопросы по содержанию предъявляемого на слух материала, дать развернутые ответы, используя новую незнакомую лексику и известные слова и выражения. Затем, опираясь на вопросы, прослушав текст в нормальном темпе второй раз, передать его содержание на иностранном языке.

В качестве примера, приведем алгоритм работы с подкастом с немецкоязычного сайта SlowGerman по теме «Der Nikolaus» в аудитории [<http://www.slowgerman.com/>]. SlowGerman – подкаст журналистки из Мюнхена Annik Rubin на самые разные темы, касающиеся жизни Германии (от свиданий до атомной политики ЕС) с транскриптами, доступными для скачивания в формате PDF.

Текст для аудирования «Der Nikolaus» обучающимся предъявляется два раза. В первый раз предлагается прослушать текст в медленном темпе и ответить на вопросы преподавателя. Во второй раз обучающиеся слушают тот же текст в нормальном темпе и передают его содержание на немецком языке. Затем обучающиеся по аналогии с прослушанным текстом, используя новые слова и выражения, высказывают свою точку зрения (говорение). Такая форма работы позволяет учащимся концентрировать внимание на содержании текста (понимание), активизирует память (запоминание), дает возможность воспроизвести услышанное и построить собствен-

ное высказывание на данную тему, включив в него новый словарь (говoreние).

Подкасты могут заметно обогатить занятие по языку, т.к. они в большинстве своем представляют аутентичный материал. Огромное количество подкастов представляют собой дидактизированный материал с манускриптами и сопроводительными текстами, примечаниями о степени сложности и дидактическими рекомендациями, а также заданиями к предлагаемому отрывку и могут использоваться на разных этапах.

Система подкастинга позволяет пользователям регулярно пополнять свой архив новыми аудио- и видеоматериалами из Интернета. Подписавшись на получение подкастов, каждый день можно иметь на своем компьютере аудио- и видеофайлы с информацией об актуальных событиях в различных сферах жизни, которые могут быть использованы на занятии иностранного языка или вне его.

На настоящий момент в сети Интернет представлено бесчисленное множество подкастов на различных языках, количество которых с каждым днём лишь увеличивается. Приведем некоторые из них для изучения немецкого языка:

www.podcast.de от Podcast.de – тысячи подкастов на немецком языке на абсолютно различные темы: начиная от кулинарии и современных городских легенд до квантовой физики и открытия медицины. На сайте есть функция сортировки всех предложений по темам, последним обновлениям, популярности, по тегам.

www.dw.de от DeutscheWelle – самый большой ресурс подкастов: медленно читаемые новости, различные публицистические тексты со списком слов к ним, интересные факты о языке. Для большинства текстов есть транскрипты (расшифровки в виде текста), глоссарии и задания.

<http://www.actilingua.com/podcast/> от ActiLinguaLanguageStudies – подкаст включает немецкое слово и перевод, а также примеры использования. Можно изучать сразу два языка, например, немецкий и английский. Подкасты ежедневно обновляются с понедельника по четверг.

<http://www.young-germany.de/> от YoungGermany – подкасты о разных аспектах жизни в Германии, праздниках, интервью с людьми, живущими в Германии, транскрипты в PDF к каждому выпуску, плюс текст непосредственно на сайте с объяснением отдельных слов.

Таким образом, изучение свойств и функций подкастинга позволяет рассматривать его как один из наиболее эффективных ресурсов Интернета при обучении иностранным языкам.

Литература

1. Ковальская Е. П. Подкастинг как средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped33.html>

2. Маренникова Л.В. Технология подкастов в обучении иностранному языку студентов ВУЗа // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Калининград, 2013. №2. с. 145-147.
3. Протазанова Н.Г. Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2011. Т. II. №3. с. 56.
4. Хохлушина Е.В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2010. №4. с. 123-128.
6. Slow German [Электронный ресурс]. URL: <https://slowgerman.com/2013/12/03/sg-075-der-nikolaus/> (дата обращения: 08.12.2018).

Саидова Д.М., Хайбулаева А.М. (Махачкала)

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КАЛАМБУРА В СЕРИАЛЕ «ДРУЗЬЯ» ("FRIENDS")

Статья посвящена способам перевода каламбура на материале сериала «Друзья» ("Friends"). В работе проводится анализ функционирования каламбура в тексте сериала и сравниваются варианты его перевода на русский язык.

Ключевые слова: каламбур, подбор эквивалента, калькирование, углубление, передача с помощью аналога, замена, компенсация, опущение, внесение дополнительной информации в виде комментария.

Abstract: The aim of the article is to name different ways of translation of pun from the American sitcom "Friends". The analysis of the pun is given and two variants of translation are described.

Keywords: pun, equivalent transformation, loan translation, extension, analogue transformation, substitution, compensation, omission, metalingual comment.

Передача любой языковой единицы, в том числе и с большей степенью вероятности передача каламбура – это сложная работа, которая нередко влечет за собой множество ошибок и недоразумений. Причины ошибок могут крыться не только и не столько в недостаточном профессионализме переводчика, сколько в сложности самого перевода как явления межкультурной коммуникации. Зачастую оказывается очень сложным, а иногда практически невозможным перенести каламбур в другой язык с сохранением всех присущих ему в исходном языке значений.

Переводческие задачи необходимо решать с учетом различных объективных и субъективных факторов в каждом отдельно взятом случае пе-

ревода. Существуют, однако, общепринятые нормы и правила перевода, которым рекомендуется следовать.

Среди наиболее часто используемых приемов, которые выделяет ученый калькирование, опущение и компенсация. Помимо этих приемов стоит также назвать подбор эквивалентной идиомы в переводящем языке, углубление, то есть внесение дополнительной информации в виде комментария, передачу с помощью аналога в языке переводящем, использование стилистически близкого к оригиналу слова или фразы и замену [Delabastita 1996].

Работая с переводом удобнее всего рассматривать каламбуры на четырех уровнях: фонетическом, морфологическом, графическом и лексическом. Фонетический каламбур – каламбур, в котором главным определяющим признаком является звуковое оформление фразы или слова. К морфологическим каламбурам относят те, которые созданы с помощью присоединения аффиксов или изменения слова в противовес правилам языка, но по аналогии с другими существующими в языке словами. Графический каламбур создается с учетом графического оформления слова, в котором обычно выделяется интересующая нас часть. К лексическим каламбурам относятся разные типы игры слов, основанные на обыгрывании целых слов или частей, на многозначности или омонимии и на ряде других лексических категорий — антонимии, этимологии и других. Фразеологические каламбуры обладают своими специфическими особенностями. Он строится на изменении содержания фразеологизма, использовании его в неуместном контексте или же на объединении двух и более фразеологизмов в один [Влахов, Флорин 1980]. В некоторых случаях уровни построения каламбура могут пересекаться, тогда мы будем называть подобные каламбуры смешанными.

Приведем примеры каламбуров, построенных на фонетическом уровне, найденных в сериале. Первый пример – диалог между Рейчел и Джои.

Rachel: Exactly. Unisex!

Joey: Maybe you need sex. I had sex a couple days ago.

Rachel: No, U-N-I sex.

Joey: I ain't going to say no to that!

Перевод Paramount Comedy:

Рейчел: Именно! Унисекс!

Джои: Что еще за юный секс? Мне не нужны малолетки!

Рейчел: Да нет! Уни. Для тебя и для меня.

Джои: Как от такого откажешься?

Перевод студии «Нота»:

Рейчел: Вот именно! Унисекс!

Джои: Это тебе нужен секс! Я занимался им пару дней назад!

Рейчел: Нет, Джо... УНИ-СЕКС

Джои: С тобой я спать не буду.

Слово *unisex* в первом предложении непонятно для Джои, потому что он ничего не понимает в сфере моды. Он слышит фразу *you need sex*. Рейчел пытается объяснить термин и произносит его по буквам: *U-N-I sex*. Однако, Джои снова слышится другое – *you and I sex*, так как в потоке речи обе фразы звучат одинаково.

В переводе Paramount Comedy фонетическая игра слов компенсируется за счет похожего звучания «юный секс» и «унисекс», хотя данные выражения не настолько похожи как те, которые обыгрываются в оригинале. Во втором переводе осуществляется буквальный перевод, калькирование, и единственное за счет чего сохраняется юмористический эффект – это одинаковое звучание слова «секс» в русском и английском языках, хотя шутка так и не передана. В данном случае первый перевод можно считать в той или иной мере удачным, в то время как второй – неудачным.

Следующий пример – Джои одновременно встречается с двумя девушками – Кейси и Кети, а Чендлер влюблен в Кети. Чендлер пытается воздействовать на Джои, чтобы тот выбрал одну из них, а сам надеется, что Джои выберет Кейси:

Chandler: Make a choice. Pick a lane.

Joey: Who's Elaine?

Перевод Paramount Comedy:

Чендлер: Тебе пора сделать выбор. Сбавить обороты. Придерживаться линии.

Джои: А кто эта Лилия?

Перевод студии «Нота»:

Чендлер: Тебе уже давно пора остепениться. Сделать выбор. Найти свою линию.

Джои: Лилию?

Игра здесь основывается на произношении слов «lane» и «Elaine». Единственная разница между этими омофонами – это смена ударения, но в разговорной речи ее почти не заметно. В обоих переводах происходит замена, то есть обыгрывается то же слово, что и в оригинале, однако оно соотносится с другим именем, которое созвучно ему в русском языке. Переводы, таким образом, можно считать удачными, так как первоначальный эффект сохраняется с той же силой.

Перейдем к примерам каламбуров, созданных на лексическом уровне (основанных на полисемии). Каламбуры, основанные на полисемии можно назвать случайными каламбурами, когда второе значение фразы может быть замечено или нет. Например:

Ross: Have you seen Monica?

Chandler: I'm not seeing Monica!

Перевод Paramount Comedy:

Росс: Ты не встречал Монику?

Чендлер: Я с ней не встречаюсь!

Перевод студии «Нота»:

Росс: Ты не видел Монику?

Чендлер: Я не вижусь с Моникой!

Росс в данной ситуации использует прямое значение слова *see*, тогда как Чендлер слышит его переносное значение. Это обусловлено контекстом, в котором Чендлер и Моника недавно начали встречаться, но об этом никто не знает, а Чендлер опасается этого. Обратим внимание, что в переводах используются разные слова, которые, однако, на английском звучат одинаково. Первый перевод, тем не менее, более удачный, так как точно передает оттенок значения, которое обыгрывается в оригинале.

Следующий пример использования полисемии можно найти в эпизоде, где Рейчел жалуется на то, что она работает официанткой, когда ее друзья стали успешными людьми.

Rachel: Everyone I know is either getting married or pregnant.or promoted. And I'm getting coffee.

Перевод Paramount Comedy: Все мои знакомые выходят замуж, рожают или получают повышение. А я готовлю кофе.

Перевод студии «Нота»: Все мои подруги кто замуж выходит, кто карьеру делает, кто рожать собирается. А я тут кофе варю.

Рейчел использует глагол *to get* в его двух значениях – «глагол связка» и «готовить еду». В обоих вариантах перевода применен способ калькирования с потерей игры слов. Такие переводы считаются неудачными.

Другой случай языковой игры найден в эпизоде, когда Моника случайно находит рекламу в газете со снимком бывшего жениха Рейчел и его будущей жены. Сначала Моника посчитала ее привлекательной, но после того как узнала, что Рейчел стоит рядом, Моника попыталась изменить свое мнение:

Monica: Wow! She is pretty... lucky. . .to have such a friend like you

Перевод Paramount Comedy: Такая симпатичная... повезло, что у нее есть такая подруга как ты...

Перевод студии «Нота»: Да она милая...В смысле везучая... что у нее есть такая подруга как ты.

Игра основывается на значениях слова *pretty*. Во-первых, это синоним слову *beautiful* (красивый), а во вторых это усилитель. В переводах снова применено калькирование с потерей игры слов. В русском языке нет подходящего эквивалента многозначному слову, которое обыгрывается в данной ситуации.

Приведем примеры каламбуров, также построенных на игре между лексическими значениями, но в отличие от вышеприведенных примеров следующие – основаны на идиоматичности.

Использование идиом является характерным для разговорной речи, поэтому в сериале примеров каламбура, основанных на идиоматичности

довольно много. Приведем пример из серии, в которой Рейчел говорит по телефону с отцом и пытается объяснить ему, почему бросила своего жениха:

Rachel: I stopped and said, “What if I don't wanna be a shoe? What if I want to be a purse? Or a hat?” I don't want you to buy me a hat!

Перевод Paramount Comedy: Я остановилась и сказала: «А что если я не хочу быть туфлей, что если я хочу быть сумочкой или шляпой...», да не нужна мне новая шляпа.

Перевод студии «Нота»: Я остановилась и сказала: «А что если я не хочу быть калошей, что если я хочу быть сумочкой или шляпой...», да не нужна мне новая шляпа.

В первом предложении Рейчел использует идиоматическое выражение *to be a shoe*, которое означает «жить такой жизнью, в которой кто-то за кого-то все решает». Как видно из монолога, выражение видоизменяется. *Shoe* – как часть гардероба (обувь) – упоминается на равне с другими аксессуарами – *purse* (сумочка) and *hat* (шляпка). Это сделано с целью показать, что Рейчел пытается изменить свою жизнь. Тем не менее, отец не понимает ее, так как он не думает как Рейчел о моде и аксессуарах. Переводчики переводят с помощью калькирования, таким образом, каламбур не сохраняется.

Следующий пример взят из серии, в которой Росс объясняет Паоло, что происходит между ним и Рейчел.

Paolo: You have the sex?

Ross: Technically, the sex is not being had.

Перевод Paramount Comedy:

Паоло: Вы иметь секс?

Росс: До секса пока еще дело не дошло, но знаешь ли, не в этом дело...

Перевод студии «Нота»:

Паоло: Она ты – секс?

Росс: Нет, в буквальном смысле нет, не в этом дело...

Паоло спрашивает у Росса, был ли у них с Рейчел секс, а Росс отвечает идиомой. В данном случае пассивный залог неуместен, так как идиома в своем изначальном виде представлена в активном залоге. Однако использование пассивного залога оправдано тем, что Росс пытается объяснить, что между ним и Рейчел происходит что-то большее, чем просто секс. Переводчики компенсировали потерю, игры, построенной на изменении грамматической формы идиомы, сделав грамматически неправильной речь Паоло, так как он – иностранец. Такая компенсация оказалась уместной.

Фиби говорит Монике, что она требует к себе повышенного внимания, а Моника не соглашается. Чендлер пытается ее успокоить:

Chandler: They say you're high maintenance, but it's okay, because I like maintaining you.

Перевод Paramount Comedy:

Чендлер: Пусть тебя считают требовательной. Мне нравится удовлетворять... твои требования

Перевод студии «Нота»:

Чендлер: Пусть они считают тебя требовательной. Мне нравится поддерживать тебя в трудную минуту. Ты знаешь, почему.

В данном случае Чендлер использует сочетаемость глагола *to maintain* что является необычным, так как этот глагол предполагает то, что его больше используют в отношении к вещам, а не людям. Первый перевод по-нашему мнению более удачный, так как необычное употребление глагола компенсируется в русском языке повтором: *требовательной ... требовать*. Во втором переводе используется замена, что ничем не обусловлено.

Далее приведем примеры каламбуров, построенных на морфологическом уровне.

Ситуационная комедия построена на спонтанных диалогах, поэтому каламбуры, построенные на морфологическом уровне, занимают лидирующее положение в них. Каламбуры, построенные на морфологическом уровне предполагают возникновение неологизмов, которые перестают существовать после того как выходят из контекста.

Приведем конкретный пример. Какая-то женщина крадет карту Моника. Когда Моника ее находит, вместо того, чтобы позвонить в полицию она пытается с ней подружиться. Росс не соглашается с ее поведением:

Ross: This woman stole from you! She stole! She's a stealer!

Перевод Paramount Comedy:

Росс: Она тебя обворовала, обворовала как воровка!

Перевод студии «Нота»: Она тебя обокрала, обворовала, она воровка!

Выражение кажется правильным на первый взгляд – производный суффикс *-er* добавляется к глаголу *to steal*, чтобы назвать человека который совершает действие. Тем не менее, игра слов основывается на том, что анализируемое слово не существует в английском языке – чтобы назвать человека, который украл что-то, существует слово *thief*. В русских переводах это компенсируется за счет тавтологии: *обворовала – воровка*. На наш взгляд, такая компенсация вполне оправдана.

Приведем примеры каламбуров, построенных на морфологическом уровне, представляющих собой контаминацию. Следующий пример игры слов, основан на аффиксации. Босс Чендлера обращается к нему, а затем замечает Моника:

Chandler's boss: Bing! Ho, and the Bingette!

Перевод Paramount Comedy:

Босс: Бинг! И Бингетка здесь!

Перевод студии «Нота»:

Босс: Бинг! (Заметив Монику) О, это и есть Бинги!

В фамилиях в английском языке нет гендерных различий. Тем не менее, существуют средства для его обозначения, например, с помощью добавления словоизменительного суффикса. Как в данном случае босс Чендлера добавляет уменьшительно-ласкательный суффикс -ette, чтобы акцентировать свое внимание на том, что Моника – жена Чендлера. Первый вариант перевод более удачный, так как в русском языке переводчик находит эквивалентный суффикс, выражающий принадлежность к женскому роду. Что касается второго варианта перевода, то замена в данном случае не совсем удачна.

Полагаясь на вышеприведенные примеры, можно сделать вывод, что в большинстве случаев не удастся передать комический эффект, заложенный в оригинальной версии, либо весь смысл, заложенный в шутке. Зачастую шутки искажаются, приобретают иной смысл. Это связано с отсутствием в русском языке соответствующих эквивалентов и сложностью их компенсирования, что бросает вызов искусству переводчика.

Литература

1. Влахов С.Н., Флорин С.К. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980.
2. Delabastita, D.: Wordplay and Translation: Introduction. In The Translator. Studies in Intercultural Communication. Volume 2, Number 2; special issue. Manchester: St. Jerome Publishing, 1996.
3. Сериал Friends (Друзья) на английском языке с субтитрами (eng & rus subtitles) URL: <http://fenglish.ru/serial-friends-druzya-na-anglijskom-yazyke-s-subtitrami/> (дата обращения: 8.05.18)
4. Все сезоны сериала друзья онлайн URL: <http://friends-online.co/online/> (дата обращения: 8.05.18)
5. «Друзья» в озвучке Paramount Comedy URL: <https://www.friends10.ru/friends-hdtv-rus/season-5/episode-13-4/> (дата обращения: 8.05.18)

Тетакаева Л.М. (г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О ТЕМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «БОГАТСТВО»

Статья посвящена семантике английских фразеологических единиц с компонентом «богатство», которые связаны с культурой и отражают особенности национального сознания. Семантические особенности англий-

ских фразеологизмов раскрываются в ходе анализа их тематического своеобразия.

Ключевые слова: семантика, фразеология, фразеологическая единица, тематическое своеобразие, материальное богатство, духовное богатство.

Abstract: This article deals with the semantics of English phraseologisms with the component «*wealth*», which connected with the culture and reflects the peculiarities of national consciousness. Semantic features of English phraseologisms are revealed in the course of the analysis of their thematic originality.

Keywords: semantics, phraseology, phraseological unit, thematic originality, intellectual wealth, tangibles.

Фразеологические единицы (ФЕ) представляют собой устойчивые сочетания слов с осложненной семантикой [Кунин 1972:8]. Последовательное определение значения ФЕ выдвигает необходимость изучения парадигматического ряда фразеологизмов, то есть фразеологической серии единиц, объединенных в тематические группы. Тематические группы представляют собой, с одной стороны, систему единиц, объединенных общим семантическим признаком независимо от категориальной отнесенности ее составляющих, с другой стороны, прием анализа во фразеологических исследованиях как средство раскрытия не только отдельного фразеологизма, но и целой группы на фоне внутренних связей [Алехина 2004:16].

Историческое развитие и функционирование каждого конкретного языка происходит в тесной связи с формированием национальной культуры и самосознания, с реалиями материальной и духовной жизни конкретного народа, его традициями и системой ценностей. Все это откладывает своеобразный отпечаток на систему языка, в частности, на его фразеологию. Фразеологизмам, как национально-специфическим единицам языка, и свойственно отображение многообразия жизни [Кунин 2005:310].

Слово «богатство» вызывает у людей противоречивое мнение. В Толковом словаре русского языка мы находим следующее определение: «богатство» - множество, изобилие, избыток, обилие материальных ценностей и денег [Ожегов, Шведова 2006:53]. Для одних людей богатство – это наличие большого количества денежных средств, для других – духовное развитие. Обнаруженные нами ФЕ с компонентом «богатство» мы разделили с точки зрения их тематики на две группы. В первую группу вошли фразеологизмы, репрезентирующие богатство как отражение материального состояния, во вторую – фразеологизмы, говорящие о богатстве в связи с личностными качествами человека и системой ценностей общества.

В группу фразеологизмов, в которых богатство выступает как отражение материального состояния вошли десять тематических групп:

1. Быть богатым / достаток (*be sitting on gold mine* ‘быть богатым’; *live in the lap of luxury* ‘утопать в роскоши’; *be in funds* ‘быть при деньгах’);

2. Не иметь богатства (*lose a fortune* ‘не иметь богатства’; *short of cash* ‘не иметь богатства’; *be hard pressed for money* ‘остро нуждаться в деньгах’);

3. Распоряжаться богатством (*spend money like water* ‘сорить деньгами, транжирить деньги’; *Peter's pence* ‘добровольное пожертвование в папскую казну’; *put one's money where one's mouth is* ‘вкладывать деньги в выгодное дело’);

4. Характеристика богатства по способам его приобретения (*laundered money* ‘отмытые деньги’; *marry a fortune* ‘жениться на деньгах’; *money for jam* ‘деньги, получаемы за пустяковую работу, ни за что’);

5. «Философия» богатства: правила поведения (*money doesn't grow on trees* ‘деньги на улице не валяются’; *money begets (breeds, draws, gets, makes) money* ‘деньги к деньгам’; *who will not keep a penny never shall have any* ‘сбережешь, что найдешь’);

6. Характеристика денег по их внешней презентации (*hard money* ‘металлические деньги’; *folding (soft) money* ‘(бумажные) банкноты’; *treasury note* ‘казначейский билет’; *small coin* ‘разменная монета’);

7. Богатство и деятельность (*the privy purse* ‘хранитель сумм, ассигнованных на личные расходы короля’; *a dollar-a-year man* ‘амер. капиталист, который участвует в деятельности правительственных органов и получает символическое жалованье – один доллар в месяц’; *the watchdog of the treasury* ‘амер. сторожевой пёс министерства финансов, политический деятель’);

8. Богатство и псевдобогатство (*a pearl of great price* ‘бесценное сокровище’; *false diamond* ‘фальшивый бриллиант’; *fool's gold* ‘«золото дураков», медный колчедан’);

9. Национальные богатства (*the riches of the soils* ‘сокровища недр’; *the Diamond State* ‘бриллиантовый штат (Делавэр)’; *the Bullion State* ‘штат золотых слитков (Миссури)’);

10. Богатство и зарплата (*smart money* ‘пособие или пенсия военнослужащему по инвалидности’; *earn an honest penny* ‘заработать честным путем’; *long shillings* ‘хороший заработок’).

Во вторую группу вошли фразеологизмы, в которых богатство рассматривается в связи с личностными качествами человека и системой ценностей общества. В основу классификации было положено противопоставление материального богатства духовным ценностям, характерное для английского менталитета, положительные и отрицательные стороны богатства, а также противоречивое отношение к нему. В английской фразеологии эта группа представлена следующими темами:

1. Богатство и любовь (*money is the sinews of war as well as of love* ‘деньги – движущая сила войны и любви’; *my treasure!* ‘любимый, моё со-

кровище!'; *the silver jubilee (wedding)* 'серебряная свадьба (25 лет совместной жизни)';

2. Богатство и дружба (*lend your money and lose your friend* 'хочешь потерять друга, одолжи ему деньги'; *a friend in court is better than a penny in purse* 'был бы друг, а деньги будут');

3. Богатство и здоровье (*feel like million dollars* 'чувствовать себя здоровым и счастливым'; *wealth is nothing without health* 'здоровье дороже денег'; *health surpasses riches* 'здоровье дороже любого богатства');

4. Богатство и другие ценности (*sell no virtue to purchase wealth* 'всякая добродетель лучше богатства'; *children are poor men's riches* 'на что и клад, когда дети идут в лад'; *a good name is better than riches* 'добрая слава лучше богатства');

5. Сила богатства (*a heavy purse makes a light heart* 'есть, чем звякнуть, так можно и рывкнуть'; *money makes the mare go* 'за деньги и кляча поскачет'; *almighty dollar* 'ирон. всемогущий'; *money is power* 'деньги – это сила');

6. Богатство – зло (*an abundance of money ruins youth* 'богатство ослепляет'; *money is the root of all evil* 'в деньгах корень всех зол'; *muck and money go together* 'грязь и деньги ходят вместе');

7. Противоречивая оценка богатства (*much coin, much care* 'лишние деньги – лишние хлопоты'; *have money is a fear not have it is a grief* 'деньги – страх, не иметь их – горе'; *easily earned money is quickly spent* 'что легко наживается, легко проживается');

8. Богатство и внешность (*as neat as ninepence* 'с иголки'; *her face is her fortune* 'все ее богатство в красоте');

9. Богатство и уверенность (*a pound to a penny* 'разг. ставлю фунт против пенни'; *not for all the money in the world* 'ни за какие деньги'; *dollars to doughnuts* 'разг. несомненно, наверняка').

Анализ ФЕ с компонентом «богатство» позволяет сделать вывод о том, что богатство в английской фразеологии обладает следующим набором параметров:

1. Богатство – состояние человека, которое проявляется в наличии материальных ценностей в большом количестве;

2. Богатство может даваться легко, а может быть приобретено ценой больших трудов и испытаний;

3. Богатство может быть заработано как честными, так и нечестными, нарушающими закон способами;

4. Распоряжаться богатством можно по-разному: тратить с умом или «бросать на ветер»;

5. Богатство способно приносить счастье и удовольствие;

6. Богатство не только наделяет своего владельца силой и властью, но и доставляет ему беспокойство и страдания;

7. Некоторые вещи (любовь, здоровье, счастье, дружбу, уважение, ум) нельзя купить ни за какие богатства.

Из исследованных 305 ФЕ с компонентом «богатство» преобладают фразеологизмы, служащие для выражения материальной стороны богатства – 72,5%; 27,5% составляют фразеологизмы, которые служат для выражения духовной стороны богатства. Таким образом, можно прийти к выводу, что в английском и американском менталитетах «богатство» сводится, в основном, к его материальному пониманию и материальной ценности. Для менталитета англичан и американцев характерно всяческое поощрение стремления к богатству, важны прагматизм, расчетливость и, как следствие, не внешнее великолепие богатства, а его конкретный объем, вес и другие характеристики материального богатства.

Литература

1. Алехина А. И. Семантические группы во фразеологии современного английского языка. Минск, 2004.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна, 2005.
3. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М., 1972.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 2006.

Халипаева П. А. (г. Махачкала)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СПО

В статье рассматриваются условия применения современных методов и технологий обучения английскому языку в учебных заведениях СПО, проблемы интенсификации образовательного процесса.

Ключевые слова: иностранный язык; английский; современные методы и технологии обучения.

Abstract: The article discusses the conditions for the use of modern methods and technologies of teaching English in schools of secondary vocational education, problems of intensifying the educational process.

Keywords: foreign language; English; modern teaching methods and technologies.

В последние годы существенные изменения произошли в сфере образования в связи с огромными изменениями во всех сферах жизни современного общества: в политике, экономике и социальных условиях. Изменился, в частности, и статус иностранного языка как школьного предмета, он реально стал более востребованным в наше время. Иностранный язык становится все более необходимым средством общения в наши дни, средством понимания и взаимодействия людей, приобщения к иной нацио-

нальной культуре. Изучение иностранного языка было и остается важным средством развития интеллектуальных способностей школьников, их общеобразовательного потенциала.

В данной статье рассматриваются некоторые особенности преподавания английского языка в профессиональном образовании и методы преподавания для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Преподавание английского языка в учебных заведениях среднего профессионального образования вносит определенную специфику в процесс обучения. Учащиеся часто задают вопросы: «Зачем нам изучать английский язык, если мы не собираемся уезжать в Англию? Каким образом это связано с той или иной специальностью или профессией?». Порой этим же вопросом задаются и родители учащихся, которым тоже приходится объяснять для чего необходимо знание английского языка в наши дни. Ответ на этот вопрос часто ограничивается словами, английский предусмотрен учебным планом, образовательным стандартом.

Однако, не секрет что предмет часто изучается не для того чтобы знать его непосредственно, но для того чтобы воспитывать у учащихся уважение к иной культуре, трудолюбие, формировать умение работать над собой, общаться с представителями разных культур и находить необходимую информацию. Иными словами речь идет о формировании общих компетенций на предмете «Иностранный язык». Ведь мы живем в едином глобальном взаимосвязанном и взаимозависимом мире, когда размываются национальные границы, когда потоки населения, капитала, товаров, свободно перемещаются в разных направлениях. В сложившейся ситуации мы не можем знать, в какой стране нам придется работать, из какой страны будут его партнеры. Поэтому владение иностранным языком становится одной из важнейших, ключевых компетентностей современного человека, будущего специалиста. Насколько новый специалист, окончивший учебное заведение СПО или ВО, будет успешным в своем деле, зависит от того, насколько хорошо он научится общаться с партнерами, коллегами, выражать свое мнение, свои эмоции, свои чувства, свое отношение к работе, к коллегам по работе и другим людям. Это один из самых важных моментов, на который обращают внимание в стандартах нового поколения, формирующих такие ценностные ориентиры, как толерантность, умение общаться, умение взаимодействовать с другими людьми. Базисный план СПО предусматривает освоение учащимися профессиональных компетенций наряду с общими.

Для учащихся СПО одной из приоритетных задач является научиться хоть немного говорить на английском языке и понимать аутентичную речь, научиться не бояться английского языка, не бояться допускать грамматические ошибки, выражая свои мысли. Ведь если в жизни случится ситуация, в которой будет необходимо знание английского языка, чтобы обучаю-

щийся смог объясниться, возможно, и с грамматическими ошибками, но чтобы у него были какие-то навыки говорения, которые смогли бы помочь ему в любой ситуации. Ведь мы не можем знать, где мы окажемся в жизни, в какой ситуации, при каких обстоятельствах.

Из всего сказанного выше делаем следующий вывод: учащиеся должны практически овладевать иностранным языком на базовом уровне (основной модуль) и уметь им пользоваться в сфере своей занятости, а именно: уметь читать и понимать надписи на оборудовании и материалах, их технические характеристики, описания приборов, инструкции, руководства к эксплуатации, т.е. использовать язык для осуществления коммуникации в сфере своей профессиональной деятельности (профессиональный модуль).

Наличие практических занятий в учебной программе предусматривает овладение обучающимися различными видами речевой деятельности: аудированием, говорением и чтением, для осуществления коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке. При этом письмо остается важным средством обучения, способствующим лучшему усвоению языкового материала и развитию навыков и умений в области устной речи и чтения. Учащиеся знакомятся с новым лексическим материалом, новыми словами, которые входят в активную лексику и, естественно, их графический образ должен быть усвоен ими. В области письменной речи у учащихся развиваются умения излагать свои мысли в письменной форме. Письмо является закрепителем, т.к. в процессе написания усваиваемого языкового материала (фонетического, лексического и грамматического) учащиеся выполняют учебную деятельность, которая необходима для лучшего запоминания. Поэтому письмо используется для выполнения самостоятельной работы учащегося (письменные высказывания, письменный рассказ или пересказ какого-либо текста, составление предложений в утвердительной, отрицательной или вопросительной форме, составление диалогов, кратких сообщений на тему, проектная работа, описание людей, предметов, зданий и т.д.). Очень часто учащимся дают задания для выполнения дома: выписать из любого текста слово, словосочетание, предложение, поразившее вас своей точностью, образностью, яркостью, необычностью. Выполняя домашнее задание учащиеся целенаправленно работают с ними: оценивают тексты с вопросно-ответным построением, ставят свои вопросы к тексту, составляют диалоги по содержанию текста.

Перед преподавателями СПО стоит нелегкая задача в выборе методов и форм организаций учебной деятельности, которые соответствуют заданным нормам ФГОС, где основной акцент направлен на развитие коммуникаций, на умение человека общаться, на овладение языком в процессе общения.

Образовательные стандарты по иностранному языку ориентируют учителя на воспитание человека, способного выражать свои мысли и чувства в уст-

ной и письменной форме. Главная идея курса иностранного языка – интенсивное речевое и интеллектуальное развитие учащихся – нашла отражение в примерной программе.

Усваивая лексические и грамматические значения слов, учащиеся осознают, как отражается в языке окружающая действительность, а при усвоении способов создания выразительной речи они чувствуют, как отражается в языке внутренний мир человека. Обучающиеся приобретают способность чувствовать яркость и красоту слова, воспринимать настроения и эмоции автора текста, отбирать образные средства в соответствии с целью высказывания, создавать тексты на определённую тему. Преподаватель должен руководствоваться этими идеями.

Для того чтобы постоянно развивать «инстинкт подражания» необходимо подбирать такой языковой материал, который позволял бы создавать на уроке атмосферу культа языка. С помощью образцовых текстов учащиеся погружаются в эту атмосферу, прививается интерес к языку и чтению. Это даёт возможность развивать языковое чутьё, воспитывать эстетическое восприятие речи.

Учащиеся используют диалоги, тексты, отрабатывая специальную лексику, отвечают и составляют различные типы вопросов. Здесь они готовятся к рассказу по изучаемой теме. На этом этапе учащиеся определяют вид презентационных проектов: деловая игра, доклады, интервью, диалоги различных персонажей, соревнования, демонстрация продукта и т.д. На третьем этапе учащиеся защищают свои проекты.

Более того у учащихся формируются такие качества, как взаимовыручка, взаимопомощь, сотрудничество, умение находить компромисс с собеседником, повышается самооценка и интерес к изучаемому языку, что немало важно для будущего специалиста.

Одним из актуальных и востребованных методов, обеспечивающих раскрытие вышеперечисленных компетенций, личностно-ориентированное коммуникативное направление, является проектная деятельность. Цель метода проекта – развитие активного самостоятельного мышления, применение приобретенных знаний (лексических и грамматических) на практике, которая дает нам, преподавателям, возможность включить учащихся в реальное общение, которое опирается на исследовательскую деятельность, на совместный труд, и увидеть реальные результаты совместного труда. Работа над проектами, при выполнении самостоятельной работы, развивает у учащихся творческое мышление, самостоятельность. Благодаря этому они овладевают определенными интеллектуальными, коммуникативными умениями, учатся работать с текстовым материалом: выделять главную мысль в иноязычном тексте, обобщать, работать со справочным материалом, анализировать на предмет достоверности и идентичности информации из интернета и адаптировать к тем или иным условиям.

В последнее время преподаватели иностранного языка ориентируются на современные технологии обучения, всё больше акцентируют своё внимание на методе case-study, который относится к интерактивным технологиям активного обучения, нацеленным на сотрудничество и деловое партнёрство, т.к. учащиеся работают в группах. Его можно рассматривать как синергическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, в формировании эффектов умножения знаний [6].

Педагогический потенциал метода кейсов значительно больше педагогического потенциала традиционных методов обучения. Будучи формой интерактивного обучения, кейс-метод завоёвывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нём игру, где они имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение.

Подводя итог всему выше сказанному, следует говорить о том, что разные методики обучения требуют разных подходов к проведению занятий, при этом преподаватель должен требовать от студентов овладения теми знаниями и навыками, на которые он их нацеливал их в процессе обучения.

Литература

1. Р.П. Мильруд. Статья в рубрике: ИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ, 2013.
2. Ф.М.Рожкова « Профессиональная направленность урока иностранного языка в среднем профессионально-техническом училище», ИЯ, №3, 1989.

Шайхутдинова Г.Р. (Уфа)

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

К концу 20 столетия лингвистика, наряду с другими науками обратившаяся к изучению инфраструктуры человеческого разума, уподобляемого информационной системе, приобретает новый «образ», обусловленный ее когнитивной направленностью. Проблема взаимоотношения языка и культуры была поставлена в трудах отечественных и зарубежных лингвистов несколько сот лет назад, но при этом не утратила своей актуальности и в настоящее время. Развитие семасиологических и ономасиологических теорий сделало очевидным понимание языка как средства, с помо-

щью которого возможно исследование стоящих за ним ментальных структур.

Ключевые слова: лингвометодика, когнитология, экспериментальное обучение, когнитивный подход.

Abstract: By the end of the 20th century, linguistics, along with other Sciences, turned to the study of the infrastructure of the human mind, likened to an information system, acquires a new "image" due to its cognitive orientation. The problem of the relationship between language and culture was put in the works of domestic and foreign linguists a few hundred years ago, but it has not lost its relevance at the present time. The development of semasiological and onomasiological theories has made it obvious to understand language as a means by which it is possible to study the mental structures behind it.

Keywords: lingvometodika, cognitology, experimental training, cognitive approach.

В отечественной и зарубежной лингвометодике подход к обучению считается базисной категорией, которая определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию.

Общепризнанно, что подход к обучению есть реализация на практике ведущей, доминирующей идеи обучения в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения [Балыхина, 2007: 64].

На современном этапе развития лингвометодики при организации процесса обучения языку, когда неоднороден национальный и социальный состав учащихся, когда появилась некоторая свобода в моделировании форм и содержания обучения русскому языку в национальной школе, когда преподаватель и студент стремятся гармонизировать процесс обучения и т.д. в методике обучения используются различные подходы:

- лексический подход, базирующийся на приоритетном положении лексики в обучении, поскольку она отражает содержательную сторону языка;

- интегрированный подход, основанный на взаимосвязанном формировании умений во всех видах речевой деятельности;

- аудитивный подход, предполагающей, что формирование умений понимать устную речь должно опережать формирование продуктивных устно-речевых умений, при этом важно добиться переноса умений аудировать речь на другие виды речевой деятельности;

- глобальный подход (гештальт-стиль, некоторые целостные единицы, которых состоят из поведения человека), полагающий, что в каждой поведенческой ситуации следует обучать «целиком», не дробя на отдельные виды речевой деятельности и не вычленяя речевые единицы;

- коммуникативный подход, в соответствии с которым обучение языку призвано учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе обучения должна лежать модель реального общения;

- лингвокультуроведческий подход, основанный на учете в овладении языком социокультурных особенностей страны изучаемого языка;

- когнитивный подход, опирающийся на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. При этом осуществляется попытка опереться в обучении на выделенные психологией типы личности: интровертный/экстравертный, дедуктивный/индуктивный, инертный/лабильный. С появлением коммуникативного подхода в обучении русскому (иностранному) языку проявились тенденции недооценивать роль когнитивных процессов в изучении языка; последние стали соотносить только с заучиванием правил и системным овладением языком, что означает узкое понимание когнитивного подхода;

- личностно-ориентированный (деятельностный) подход, основным постулатом которого является изучение учебных стратегий учащихся, которые они используют для получения информации и пользования ею в процессе общения на иностранном языке

Сутью когнитивного подхода к изучению единиц языка является признание того, что языковая форма представляет собой отражение универсальных структур, которые имеют определенные корреляты со структурами языка в речи [Кубрякова, 2001: 5].

Общепризнанная в лингвометодике точка зрения на разграничение языка и речи, а также коммуникативно-когнитивная направленность обучения русскому языку в национальной школе обусловлены двумя психолингвистическими закономерностями, принципиально важными для создания методической системы обучения грамматическому аспекту языка.

Первая психолингвистическая закономерность заключается в том, что при восприятии нового в чужом языке быстрее и легче усваивается нерасчлененная конкретность и только на ее базе запоминается частная детализация (например, усвоение родовых и видовых названий деревьев, птиц, предметов и т.д.).

Содержание второй психолингвистической закономерности может быть сформулировано следующим образом: языковая единица должна быть узнана, а ее семантическое содержание в процессе речевой деятельности должно быть понятно.

С учетом этих закономерностей усвоение лексико-грамматических единиц языка проходит три стадии: а) узнавание системы языковых единиц; б) понимание смысла знаков (речи) и в) активное владение языком. Следовательно методика обучения грамматическому аспекту русского языка должна быть подчинена, по выражению А.А. Леонтьева, системе мыслительных задач, т.е. сознательному усвоению грамматических знаний [Леонтьев, 2001: 54].

Приведенные выше рассуждения позволили нам определить именно когнитивный подход как наиболее оптимальный для создания экспериментальной методики обучения студентов падежной системе русского языка.

Когнитивный подход зародился в недрах когнитологии, возникновение которой в середине 50-х годов XX века, является несомненно, большим достижением гуманитарной науки. Когнитивная наука претендует на исследование исключительно сложных и важных феноменов – ментальных процессов, которые выделили человека как разумное существо, и на постижение результатов этой деятельности – знания. Она объединяет в себе все дисциплины, которые так или иначе связаны с изучением человеческого мозга и его работой: психологию, лингвистику, нейропсихологию, теорию речевой деятельности, методику обучения языку и т.д.

Когнитология исследует человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны [Виноградов, 2003: 124]. Она, прежде всего, исследует феномен знания при его получении, хранении, переработке и т.п. В связи с этим её главными проблемами считаются вопросы о том, какими типами знания и в какой форме обладает человек, как репрезентировано знание в его голове, каким образом приходит человек к знанию и как он его использует. При этом особый упор в когнитологии делается на процессы языковой обработки информации, а язык изучается как интериоризованная система знаний о 1) языковой системе, 2) языковой компетенции, 3) языковых умениях и навыках. Поэтому первостепенными проблемами становятся:

- проблема создания когнитивной модели языка;
- проблема исследования когнитивной системы человека как информационно-обрабатываемой связаны [Виноградов, 2003: 125].

В связи с этим когнитология превращается в науку о процессах получения, обработки и переработки информации при помощи языка. Эти проблемы все больше привлекают внимание лингвистов, что привело к появлению нового научного направления – когнитивной лингвистики.

Существовая как новая область теоретической и прикладной лингвистики, когнитивная лингвистика исследует когницию в ее лингвистических аспектах и проявлениях, принимая ее за единицу языкового «познания» и «познавания», отражающую специфику языкового строя того или иного языка или системы языка. Различия в грамматической «позиции» языковых единиц корректируются с последующими различиями в их значении.

Данный подход представляется нам достаточно убедительным и продуктивным по отношению к обучению иностранным языкам и, в частности русскому языку в национальной школе, поскольку позволяет по-новому взглянуть на методические проблемы обучения грамматическому

аспекту русской речи одновременно с позиций и лингвистики, и психолингвистики, и теории речевой деятельности, или лингвометодики.

Более того, это позволяет рассматривать обучение падежной системе русского языка, как сложный и важный когнитивный процесс. Когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время обучения грамматическому строю языка, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи. Следовательно, при организации процесса овладения языковыми реалиями следует учитывать не только те ментальные репрезентации, которые возникают по ходу обработки или извлекаются из долговременной памяти, но и те процедуры или операции, которые при этом используются (Ж. Пиаже, А. Вежбицкая, Н. Хомский и др.). Язык, следовательно, необходимо рассматривать как когнитивный процесс получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении. Оперирование со знаками языка в процессе речевой деятельности, считает Р.И. Павиленис, равносильно преобразованию содержащейся в них информации, что позволяет сформировать новую информацию, которая не конструируется без языка как когнитивно-функционирующей системы [Павиленис, 1986: 242].

Таким образом, в процессе экспериментального обучения грамматическому аспекту падежной системы необходимо помнить, что, падежные формы, явления следует рассматривать не только в «плане содержания» и «плане выражения», но и в плане функции оперирования, т.е. выполнения ими своего назначения, роли или «поведения» в структурной функционально-семантической организации словосочетания, предложения, текста как продукта речевой деятельности.

Когнитивный подход предполагает взаимосвязанное исследование собственно языковой системы, внутриязыковые связи изучаемых единиц. В этом смысле язык выступает не только как система знаков, набор средств выражения, но как когнитивная система переработки информации в любом речевом произведении. Именно когнитивный подход позволяет раскрыть всю сложность феномена «слово», которое «обладает определенной семантической структурой, осложнено социальным и эмоционально-экспрессивным компонентом, содержит зачатки знания и формирует определенное понятие о мире, потенциально заряжено образностью, членится на значимые части, включает правила формально грамматической изменяемости ... и в нужный момент обнаруживает скрытые синтаксические связи» [Караулов, 1987: 118].

Основной целью когнитивного подхода к обучению грамматическому строю языка на первом этапе будет формирование у студентов основ использования их в речевой деятельности, через приобщение к лексико-грамматическому фонду русского языка, что предполагает выявление, систематизацию и отбор грамматических единиц языкового сознания.

Итак, на первом этапе студенты усваивают первичные элементы русской грамматики. С методической точки зрения по другому быть и не должно, поскольку отбор языкового материала для обучения падежной системе русского языка строится, в конечном счете, на знаковости языка, как коммуникативно-когнитивной системы.

Второй этап предполагает овладение определенной суммой знаний о картине мира другой языковой общности, т.е. выход на лингвокогнитивный (тезаурусный) уровень усвоения языка.

Для решения данной проблемы в методическом плане следует исходить из положений лингвистики и психолингвистики о том, что выбор языковых средств их сочетаемости в высказывании в значительной степени определяется отношениями предметов в реальной действительности, которые могут быть различными в разных культурах.

Таким образом, перед методикой обучения падежной системе русского языка на основе когнитивного подхода применительно ко второму этапу обучения стоят следующие *задачи*: 1) научить учащихся проникать в механизмы смыслообразования через анализ грамматических форм в процессе речевой деятельности; 2) формировать в сознании обучаемых основы лингвокогнитивного фонда с помощью учебно-познавательных задач, проблемных ситуаций, дидактических игр, лингвистического анализа текста и др., т.е. активизировать их учебную деятельность в процессе коммуникативно-когнитивного усвоения языка.

В процессе обучения падежной системе русского языка в башкирской школе, на наш взгляд, наиболее успешным во втором этапе обучения становится сравнительный аспект изучения грамматических форм на основе лингвокогнитивного подхода в процессе речевой деятельности. В связи с этим когнитивный подход представляется нам достаточно убедительным и продуктивным по отношению к обучению падежным формам, поскольку позволяет по-новому моделировать процесс усвоения грамматических явлений:

- при формировании лексико-грамматических навыков и умений необходимо учитывать поэтапность становления в языковом и когнитивном сознании обучаемых новых грамматических знаний;
- модель обучения падежным формам русского языка должна содержать этапы «подключения» обучаемых к иной коммуникативно-когнитивной картине мира путем сопоставительно-сравнительного анализа родного и иностранного языка (башкирский/русский);
- основным аспектом при обучении падежной системе русского языка становится обучение не чему-нибудь, а именно пониманию и порождению грамматически правильных и семантически точных собственных речевых произведений - текстов.

Таким образом, для разработки теоретических основ обучения падежной системе русского языка в национальной школе на основе когнитивно-

го подхода концептуально важным является следующее положение: формирование и развитие грамматического аспекта речи невозможно без учета формируемых синхронно с ним языкового и когнитивного сознаний. Синхронизация этого процесса обеспечивается при рассмотрении его как многомерного феномена, составляющие которого - а) сознание, б) знаковая система языка, в) правила и закономерности функционирования языковых единиц в процессе обучения и г) социально-коммуникативная функция языка.

Итак, теоретическое обоснование когнитивного подхода к обучению падежной системе русского языка в национальной школе предполагает его экспериментальное подтверждение в процессе практической деятельности, направленной на овладение обучающимися конкретным учебным (языковым) материалом. Наше экспериментальное исследование осуществлялось на основе лингвокогнитивного подхода в методике преподавания русского языка.

Литература

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) [Текст]: учебн. пособ. для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
2. Вежбицкая А. Дело о поверхностном падеже // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 15. – С. 303–341.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
4. Вежбицкая, А. Дело о поверхностном падеже [Текст] / А. Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. – М.: Прогресс, 1985. – С. 303 – 341.
5. Кубрякова, Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2001. – С. 4–10.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные труды [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 2001. – 480 с.
7. Павиленис, Р.И. Язык, смысл, поведение [Текст] / Р.И. Павиленис // Язык. Наука. Философия. – Вильнюс, 1986. – С. 240 – 263.

Шустова А.П. (Москва)

ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ КАК ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматривается вопрос выбора переводческих стратегий при передаче имен собственных как проблема межкультурной коммуникации, приводится типология переводческих стратегий и делается попытка опре-

делить наилучшую стратегию для передачи имен собственных с ярко выраженной семантикой без потери смысла в переведенной тексте.

Ключевые слова: перевод, межкультурная коммуникация, семантика, имена собственные, топонимы, антропонимы, художественное произведение.

Abstract: The article features the problem of translation strategies in the transferring of proper names as a problem of intercultural communication, provides a typology of translation strategies and attempts to determine the best strategy for the translation of proper names with an explicit semantics without losing meaning in the translated text.

Keywords: translation, intercultural communication, semantics proper names, place names, anthroponyms, fiction.

Можно подумать, что перевод имен собственных (ИС) не является сложной проблемой. Это связано с лингвистической спецификой ИС, которая заключается в том, что они образуют не первичный, а вторичный пласт лексической системы, и являются маргинальными единицами. Из этого следует вывод, что наиболее продуктивной стратегией передачи ИС является транскрипция или транслитерация. Однако и в этом случае переводчики сталкиваются с несколькими проблемами при передаче ИС на другой язык.

Во-первых, до сих пор встречаются разночтения, связанные с фонетической передачей антропонимов. Так, имя американского писателя *Howard Phillips Lovecraft* передается как *Говард Филлипс Лавкрафт* и как *Ховард Филлипс Лавкрафт*. Также необходимо учитывать фонетическую специфику языка, на который делается перевод. Так, например, в русских именах и фамилиях окончание *-ий* является очень частотным: *Мусорский, Помяловский, Достоевский*. На английский язык это окончание будет передаваться не буквально *-ij*, а адаптировано *-y*: *Musorsky, Pomyalovsky, Dostoevsky*. Это связано с особенностями артикуляции в английском языке: англоговорящим трудно произносить сочетание *-ij*. То же самое происходит и в случае с русским звуком [x], который является сложным для произнесения носителями английского языка. Поэтому сложилась традиция передавать русское [x] с помощью английского сочетания *kch*: *Хлестаков* -> *Kchlestakov*.

Во-вторых, крайне важным при передаче ИС на другой язык является поиск иноязычных соответствий [Сдобников 2015: 276]. Это особенно важно при передаче географических названий. Так, например, на русский язык *Chicago* будет передаваться как *Чикаго*, а не *Шикаго* в соответствии с английским произношением [ʃi'ka:gou]. То же самое происходит и относительно антропонимов, когда переводчик сталкивается с именами монархов и коронованных особ, а также именами религиозных деятелей. Все эти типы антропонимов передаются с помощью метода транспозиции, а не транслитерации. *Elizabeth II* передается на русский язык как *Елизавета*

Вторая, а не *Элизабет Вторая*, Папа Римский носит имя *Иоанн Павел*, а не *Джон Пол*.

В-третьих, переводчик должен обратить внимание, что многие европейские имена могут выступать в нескольких вариантах. Например, русские *Сергей-Сережа*, *Ирина-Ира*, *Алексей-Алеша-Леша*; английские *Matthew-Math*, *Christine-Christy*; сербские *Иван-Иванко-Иво-Ивко*, *Ива-Ивка-Ивкица*. При стратегии, когда переводчик просто передает фонетические соответствия языка-оригинала, он так же поступает и с уменьшительными формами имени. Если же он дает культурно-специфический вариант имени, то он должен указывать и на субъективно-эмоциональную оценку, которая присутствует в языке-оригинале [Виноградов 2001: 158]. Например, если в русском тексте будут дублиеты *Иван-Ванечка*, то на английский язык это нужно будет передавать как *John-Johnny*, чтобы не потерять эмоциональную окраску второго варианта имени.

Однако наиболее сложный случай представляет собой ситуация, когда переводчик имеет дело не со смысловыми именами. Смысловое имя – «это своеобразный троп, равнозначный, в известной степени, метафоре и сравнению и используемый в стилистических целях для характеристики персонажа или социальной среды» [Виноградов 2001: 161]. Обычно характеризующую функцию выполняют имена с ярко выраженной внутренней формой, именно они представляют собой наиболее сложную проблему в области перевода и межкультурной коммуникации, потому что при переводе часто теряется смысл, очевидный для носителя одной культуры, но совершенно скрытый от носителя другой культуры. Для примера можно обратиться к комедии «Ревизор» Н.В.Гоголя, в которой многие персонажи носят говорящие фамилии: чиновник *Хлестаков*, городничий *Сквозник-Дмухановский*, смотритель училищ *Хлопов*, судья *Ляпкин-Тяпкин*. Сложно себе представить, чтобы эти фамилии переводились на иностранный язык с помощью простой фонетической передачи. В таких ситуациях переводчику следует избрать иную стратегию.

При передаче ИС переводчик может пользоваться несколькими **стратегиями**:

1) Самыми частотными стратегиями являются **транслитерация и транскрипция**.

Транслитерация – это точная передача знаков одной письменности знаками другой письменности [Виноградов 2001: 161]. При транскрипции имя записывается с помощью точного звукового, а не буквенного соответствия (как при транслитерации) исконному звучанию слова в языке-оригинале. Если транслитерация касается в большей степени письменной формы языка, то транскрипция направлена на более точную передачу устной стороны речи. Эти стратегии нацелены на сохранение фонетической формы имени, однако при их использовании теряется внутренняя форма имени (у смысловых имен), и диалог культур не может состояться.

2) Также переводчик может прибегнуть к **транспозиции**, которая используется гораздо реже первых двух переводческих стратегий.

Под транспозицией подразумевается использование при переводе не фонетического или транслитерационного эквивалента, а лингвоспецифического варианта ИС. Так русское имя *Михаил* при переводе на английский язык будет передаваться как *Michael* (Майкл) и на французский как *Michel* (Мишель); *Иван* как *John* на английский (Джон) и *Jean* (Жан) на французский. Подобная стратегия может применяться в интересах тех лиц, для которых делается перевод, потому что национальные имена могут быть слишком непривычными и плохо запоминающимися. Как уже было сказано выше, способ транспозиции наиболее характерен для передачи имен коронованных особ и религиозных деятелей, что обусловлено сложившейся традицией.

3) Также можно прибегнуть к **калькированию** ИС, т.е. передавать части ИС с помощью буквального перевода и с использованием продуктивных морфологических моделей.

Обычно эта стратегия характерна для передачи топонимов: *Красная площадь* → *Red Square*, *Champ de Mars* → *Марсово Поле*. Однако в настоящее время эта переводческая стратегия не так популярна, как была раньше. Остался только определенный фонд названий, переведенных с помощью данной стратегии, который закрепился в переводоведении и продолжает использоваться благодаря сложившейся традиции. Для передачи антропонимов переводчики также прибегают к использованию калек, однако это не является частотным. Этот метод чаще всего применяется для передачи имен исторических личностей. Например, *Юрий Долгорукий* → *Yury the Long Hands*, *John Lackland* → *Яков Безземельный*. Эта стратегия используется и при переводе антропонимов в художественной литературе, но не всегда является удачной. Например, это частотная стратегия для романа «Гарри Поттер» в переводе Марии Спивак. Так, имя героя *Severus Snape* она переводит как *Злотеус Злей*. Таким образом, Спивак заранее задает негативное отношение к персонажу, до того как читатель узнает его ближе и может сам оценить его поступки. Однако существуют и продуктивные примеры использования стратегии калькирования в художественном тексте. Это обычно наблюдается в текстах сатирической и комедийной направленности. Например, это выглядит вполне уместным в переводе романа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»: имя *Claquedents* переведено на русский как *Зубощелк*.

4) При переводе ИС может использоваться **экспликация**, т.е. уточнение имени в самом тексте или в комментариях переводчика [Комиссаров 1990: 224].

Эта стратегия часто используется при передаче географических названий. Особенно часто мы встречаем это в переводе американских текстов, когда *Washington* переводится как *штат Вашингтон*. Эту же стратегию

мы встречаем, когда сталкиваемся с комментариями переводчика при пояснении географических названий и антропонимов. Так, весьма ярко эта стратегия представлена в переводах Достоевского на английский язык, выполненных Richard Pevear and Larissa Volokhonsky, которые дают пояснения к именам с ярко выраженной внутренней формой [Dostoevsky 1993]. Так, к фамилии «Разумихин» переводчики дают пояснение, что его имя связано с существительным «разум», «ум», что значительно облегчает понимание этого персонажа для иноязычного читателя.

Таким образом, для передачи антропонимов с ярко выраженной внутренней формой кажется наиболее продуктивным прибегать либо к стратегии калькирования, что, однако, не всегда может быть удачным, либо к стратегии экспликации. Именно стратегия экспликации помогает добиться максимально эффективного диалога культур. Пояснения переводчика к антропонимам позволяет сохранить фонетическую форму имени и приоткрыть перед иноязычным читателем внутреннюю форму имени, в которой заложен определенный семантический потенциал, позволяющий раскрыть авторский замысел при интерпретации произведения.

Литература

1. Dostoevsky Fyodor. Crime and Punishment. Translated in English by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. 1993. 656 p.

2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, 224 с.

3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

4. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода. Нижний Новгород, 2015. 492 с.

Щеликова Н.А. (Махачкала)

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОТИВНОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье на немецкоязычном материале рассматриваются лексико-синтаксические средства репрезентации эмотивности публицистического текста и определяются их функции.

Ключевые слова: публицистика, адресат, адресант, эмотивность, манипуляция общественным сознанием.

Эмоции как один из способов отражения и описания окружающего нас мира, их функционально-семантическая нагруженность особенно интересны с точки зрения интерпретации ими концептуального содержания

того или иного публицистического текста в плане оценки подаваемой адресату политико-общественной информации. Эмотивность же является одной из характеристик языка и должна пониматься «как лингвистический аспект категории эмоциональности» [Шаховский 2009: 67].

Именно в масс-медийной коммуникации, где ее маркеры, информативность и прагматичность взаимодействуют для выполнения основной цели масс-медиа – манипуляции общественным сознанием, эмотивность приобретает особую значимость, особенно с учетом того, что «публицистика – одна из фундаментальных понятий современного гуманитарного знания, отражающее многообразие форм социальной деятельности человека» [Полонский 2008: 58]. А, если публицистика – это социальная действительность, то в ее центре стоит человек со всеми его взаимодействиями с обществом, с самим собой, с миром. И в эти отношения человека с миром вступает масс – медийная информация, авторы, которой интерпретируют ее в ценностной системе, системе концепций, идей, взглядов, характерных и значимых для определенной социальной группы. И в этих отношениях адресата и адресанта языковые средства, выполняя эмотивную функцию, направлены на достижение конкретного эффекта внушения, убеждения или/и побуждения. При этом публицистичность т.е. «прямое выражение мысли автором высказывания» [Каминский 2007: 97] того или иного текста порождает особый вид убедительности, предполагающей как бы одинаковость навыков суждения адресанта и мышления адресата, что и обеспечивает в достаточной мере бесспорность аргументированности адресанта, что, несомненно, способствует пониманию, адекватному восприятию текста адресатом. Понимание же публицистического текста рассматривается, в частности Е.В. Покровской как «сложный процесс, который не заканчивается на уровне переработки текста, он продолжается на уровне мышления, обрастая дополнительными компонентами эмоционально субъективного и прагматического характера» [Покровская 2004:5]. Следовательно, в публицистическом тексте переплетено убеждение и манипуляция. Этот момент подчеркивает в своей работе «Интенциональные категории публицистического текста» Н.И. Клушина: «Сегодня в публицистическом дискурсе происходит смещение убеждения в сторону манипуляции. Неслучайно сегодня все чаще говорят о массовом коммуникативном дискурсе как не просто воздействующем типе дискурса, но «как манипулятивном, «сплошном», подавляющем рациональное восприятие информации и навязывающем адресату заданные смыслы сообщения» [Клушина 2008: 21].

Любой публицистический текст создается адресантом с определенной коммуникативной целью – убедить читателя в своей точке зрения, ведь «основная задача публицистики» - как подчеркивает А.К. Фефилова – «формирование общественного мнения» [Фефилова 2006: 7]. И такое намерение должно реализовываться в тексте с помощью определенных

лингвистических приемов, которые и являются механизмом осуществления главной коммуникативной цели. Язык же текста, по словам А.А. Негрышева, «содержит на различных уровнях своей системы необходимые единицы, выступающие в качестве средств реализации речевых приемов» [Негрышев 2009: 13]. Эти языковые единицы как в художественном, так и публицистическом тексте служат его эмотивности, которая может быть выражена как эмотивной лексикой, так неэмотивной, в случае, если она употреблена с определенными коннотациями для осуществления речевой манипуляции адресатом.

От уровня эмотивности текста зависит и степень воздействия подаваемой информации на адресата. Этот момент подчеркивает С.В. Ионов в своей работе «Эмотивность текста как лингвистическая проблема: «неразрывное единство информативной и воздействующей функций, являющееся основной особенностью газетно-публицистического текста, основывается на взаимодействии рационального и эмоционального в тексте» [Ионов 1998: 7].

Рассмотрим данный тезис на примере статей, выбранных для анализа из газеты *Süddeutsche Zeitung*.

В статье за 27 октября 2018 г. «Wert der Gipfel – Erklärung zu Syrien muss sich noch zeigen» обращают на себя внимание многочисленные эпитеты, характеризующие, с одной стороны, реальное с точки зрения данной газеты положение вещей:

bewaffnete Provokationen;
offene Kämpfer;
massive russische Luftunterstützung,
vom Iran befehligte Einheiten;
humanitäre Katastrophen;
demilitarisierten Zone; и др.,

с другой стороны, настороженное отношение к встрече глав четверки – государств, пришедших к определенному соглашению по Сирии и принявших документ, который с их точки зрения будет способствовать установлению длительного перемирия:

Vor dem Vierer – Gipfel zu Syrien in Istanbul gaben sich Diplomaten vorsichtig optimistisch.

Stattdessen habe Außenminister Walid al – Muallim gefordert, Russland, Iran und die Türkei sollen das sogenannte mittlere Drittel bestimmen, das aus neutralen Experten der Syrischen Zivilgesellschaft bestehen soll.

Die Verfassungs reform soll den Weg ebnen zu freien und fairen Wahlen unter Aufsicht der Vereinten Nationen.

Allerdings treffen solche Zusicherungen auf große Skepsis in Berlin und Paris. и др.

Другими словами, несмотря на объективность фактологической базы подаваемой газетой информации, эффективность ее заключается в субъек-

тивной оценке, выражаемой в данном случае лексическими средствами – эпитетами, полагающими адресату «правильно» декодировать эту информацию.

В семантике употребленных эпитетов происходит процесс создания как бы нового усилительного значения, причем не только определяющего, но и определяемого слова, что, несомненно, способствует возникновению эмотивно – оценочного потенциала. У адресата создается, благодаря как бы неявной оценке адресантом описываемой ситуации, иллюзия самостоятельных выводов и суждений по воспринимаемой им информации.

Манипулированию взглядами адресата, его эмоциями служат в анализируемом тексте и реакции, как бы подтверждающие объективность, правдивость информации – топонимы, антропонимы, которые помогают вызвать у адресата необходимое адресанту отношение к событиям, встать на точку зрения адресанта.

Zugleich wollen sich die vier Staaten dafür einsetzen, dass bis Ende des Jahres ein Komitee gebildet wird, das unter Ägide der Vereinten Nationen eine neue Verfassung ausarbeiten soll.

Ob sich aber der russische Präsident Vladimir Putin zu einer gemeinsamen Erklärung mit der Türkei, Frankreich und Deutschland bereitfinden werde...

Все приведенные в статье антропонимы являются полными обозначениями лиц с указанием их статуса: Frankreichs Präsident Emmanuel Macron; Bundeskanzlerin Angela Merkel, der al-Qaida verbundene Miliz Hayat Tahrir al-Scham, syrische Präsident Baschar all Assad, türkische Präsident Recep Tayyip Erdogan и др.

Синтаксический уровень текста также служит суггестивности адресата. В анализируемых публикациях отсутствуют восклицательные предложения, в общем характерные для манипуляции, здесь нет и риторических вопросов, служащих обычно убеждению адресата в позиции, существенной для адресанта. Но для данного текста характерно употребление неопределенно – личных предложений с местоимением *man* и глаголом в Konjunktiv.

Man werde “sehr wachsam sein”, dass der Waffenstillstand von Dauer sei.

Man sei übereingekommen, dass die Feuerpause in Idlib zu einem “nachhaltigen dauerhaften Waffen stillstand” werden solle.

На наш взгляд, употребление таких предложений с параллельной структурой, с включениями дословных высказываний президента Франции не только служит достоверности мнения Макрона, сколько указывает на возможность возникновения у адресата сомнения в убедительности всех действий руководителей четверки по Сирии, в размытости их заявления. Для всей публикации, объединенной тематикой возможности установления перемирия (*fragile Waffenruhe, vereinbarbe Waffenruhe*), характерно вынесение ремы предложения в начальную позицию, что противоречит

грамматике немецкого языка, но, что предпринимается с определенной целью привлечения внимания адресата к зыбкости декларируемых в публикации, да и в заявлении четверки тезисов.

So gesehen hat der türkische Präsident Recep Tayyip Erdogan mit seiner Initiative einen Erfolg erzielt.

Über die Zukunft Assads allerdings, eine der zentralen Streitfragen, ist in Istanbul nicht gesprochen worden.

Bei der Verfassungsfrage lässt das Abschlusskommuniqué offen, wer über die Besetzung des Komitees entscheiden soll.

Особую значимость приобретают в тексте парцелляции, которые «разрывают» периоды предложений и служат лозунговости и суггестии:

Denn nach mehrstündigen Beratungen konnte er (Erdogan) ein Statement verlesen, das dazu aufruft, die zuletzt wieder fragile Waffenruhe in der letzten noch von Rebellen gehaltenen Provinz Idlib zu bewahren.

Putin sagte, ... Dies müsse umgehend geschehen. Auch betonte der russische Präsident, alle radikalen Elemente in Syrien müssten eliminiert werden.

Итак, манипулирование сознанием адресата осуществляется в публицистике как лексическими, так и синтаксическими средствами, служащие эмотивности текста, которая, по мнению А.В. Кунина и есть «эмоциональность в языковом преломлении, выражение языковыми средствами чувств, переживаний, настроений» [цит. по Зотова 2010: 55].

Литература

1. Зотова, А.В. К вопросу о соотношении категории «эмоциональность», «эмотивность», «экспрессивность». // Вестник Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2010.

2. Ионова, С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема. Автореф. дисс.... канд. филол. наук. - Волгоград, 1998. - 14 с.

3. Каминский, П.П. Принципы исследования публицистики на современном этапе // Вестник Томского госуниверситета. Филология. – Томск, 2007. - №1.

4. Клушина, Н.Н. Интенциональные категории публицистического текста. Автореф. дисс. ... докт. филолог. наук. - М., 2008. – 57 с.

5. Негрышев, А.Л. Аспекты речевого воздействия в новостях СМИ [Текст]: учебное пособие / А.Л. Негрышев. - Владимир: изд-во ВГГУ, 2005. – 143 с.

6. Покровская, Е.В. Понимание современного газетного текста и его языковые характеристики. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – М., 2008. - 44 с.

7. Полонский, А.В. Публицистика как особый вид творческой деятельности. // «Научные ведомости Белгородского университета» серия Гуманит. науки; Бел. ГУ, 2008. – с. 56-61.

8. Фефилова, А.К. Репрезентация категории эмотивности в публицистических текстах. Автореф. дисс. ... канд.филолог. наук. Санкт-Петербург, 2006. – 36 с.

9. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. - Изд. 2., - М., URSS, 2008. – 208 с.