Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»
Факультет иностранных языков

ЯЗЫКИ НАРОДОВ МИРА

И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, ПОСВЯЩЕННОЙ 50-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА (20 НОЯБРЯ 2014 ГОДА)

Махачкала – 2014

Печатается по решению оргкомитета и ученого совета ФИЯ ДГУ.

Языки народов мира и Российской Федерации: материалы Всероссийскойнаучно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования», посвященной 50-летию кафедры французского языка дагестанского государственного университета (20 ноября 2014 года) / отв. ред. доц. Л.Г. Алахвердиева. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2014. – 358 с.

ISBN 978-5-9913-0103-9

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования», посвященной 50-летию кафедры французского языка дагестанского государственного университета (20 ноября 2014 года). Авторы трактуют проблемы лингвистики, филологии, межкультурной коммуникации, перевода и методики преподавания иностранных языков.

Материалы конференции печатаются в редакции авторов.

©Издательство ДГУ, 2014 г.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Жан-Пьер ЛЁНОТР. Les chemins tortueux de l'information……..8-9
2. Асанова Д.Н., Бейсембаева С.Т., Мажит З. К вопросу о профессиональной компетентности переводчика.....10-14
3. Гутникова А.В. Роль заимствований в формировании словаря немецкого языка……...15-17
4. Сейтова Д.У. Потенциальные словообразовательные возможности английских консубстанциональных лингвистических терминов……17-21
5. Федосова В.В. Методика совершенствования навыков диалогической речи с использованием содержательных, смысловых и функциональных опор на уроках английского языка на среднем этапе обучения…….22-27
6. Абакаров И.М. К вопросу о квебекском французском……28-31
7. Абдулаева Р.Н. Паремиологические единицы с анималистическим компонентом в английском языке……..32-35
8. Абдусаламова М.М. Политическая метафорика…….35-28
9. Адзиева З.Х. Субстантивные словосочетания даргинского языка с зависимым именем существительным в местных падежах (эссив, аллатив)…….39-42
10. Алахвердиева Л.Г. Мультимедиапродукты как эффективное дидактическое средство в преподавании дисциплины «мк и французская литература»……....42-48
11. Алибулатова Н.Э. Профессионально – ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах……..48-51
12. Алигаджиева Н.У., Даитова П.И. О некоторых мерах повышения качества преподавания английского языка в вузе……52-55
13. Алиев З. Г.Использование компьютерных технологий в образовательном процессе с целью совершенствования лексических и грамматических навыков перевода……..56-58
14. Алиева Д.С. К разграничению понятий «концептосфера» и «картина мира»…….59-61
15. Асалиева С.И. Значение фоновых знаний при обучении студентов иностранному языку……61-65
16. Ашурбекова Т.И. Из опыта разработки вводного курса устного последовательного бизнес перевода для студентов магистратуры……....66-69
17. Багирова Г.А. Лексико-грамматические синонимы в функции обстоятельства цели в немецком языке…….69-73
18. Баклагова Ю.В. Прототипы в изучении глагольной семантики……74-77
19. Бахмудова А.Ш. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов при обучении английскому языку с применением дистанционных технологий……78-81
20. Винтер С.Н. Лингвострановедческий аспект в изучении иностранных языков как один из важнейших компонентов формирования социокультурной компетенции обучающихся……81-84
21. Гаджиева Б.М., Таджибова Р.Р. К вопросу о номинативных функциях адъективных словосочетаний в английском языке и способах их перевода……..84-88
22. Гаджиева Д.А., Кушиева З. Интеграция англо-американизмов

в современном немецком языке за последние десятилетия……88-91
23. Гаджиева З.М. Сопоставительный анализ семантической деривации
в денотативной сфере «р а с т е н и я »…….……91-95
24. Гаджиева С.С. История изучения метафоры в лингвистике……96-99
25. Галимова Х.Х., Галимова Н.Р. Особенности обучения
французскому языку в системе дополнительного образования……...99-103
26. Гусейнова М.М. Особенности организации обучения
межкультурному общению на основе учебника
«Die ersten schritte» (3 класс)……..103-107
27. Джабраилова С.Р. О совпадениях и лакунах в толковании концепта
«природа» в лезгинском и русском языках……..107-112
28. Джалалова А.М. Порядок слов как средство выражения
синтаксической связи в языках различных типологий……112-116
29. Джамалудинова С.М. Место причастия в системе частей речи
аварского и английского языков……116-121
30. Джамалудинова С.М. Семантический синкретизм нефинитных
форм глагола в языках различных типологий……121-124
31. Дзюба Е.В. Специфика языковой категоризации в научной,
торговой и наивной картинах мира……124-130
32. Егорова В.В. Роль сокращений в масс-медийном дискурсе
(на примере тематической группы «образование»/”education”)……130-134
33. Зайналова Дж. А. Новые инновационные технологии в обучении
иностранному языку……134-136
34. Залевская Т.Е. Игра как средство мотивации и усвоения
математической лексики на уроках английского языка в вузе……..136-141
35.Залова И.М. Twitter как инструмент обучения……141-144
36. Ибрагимова Г.Х. Структурная характеристика фразеологических
единиц фразео-семантического поля «деньги»……144-150
37. Иран-Пур-Зейналова Г.О. Дагестанские реалии в путевых заметках
художника жана-пьера муане……151-153
38. Казиева М.А. Роль сленга в современном английском языке……..153-157
39. Каримириаби Э. Взаимодействие культур в лирике И.А. Бунина……157-159
40. Катермина В.В., Прима А.М. Этническая идентичность в контексте
Толерантности……..159-162
41. Киреева З.Р. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных
экзаменов по французскому языку……162-167
42. Коротун В.Ю. Музыкальные метафоры в текстах английской прессы..168-171
43. Кувшинова Б.С. Современная языковая личность и проблемы
билингвизма……..172-175
44. Кузнецова А.Ю. Лингвокультурологические и лингводидактические
характеристики зооморфных фразеологизмов английского языка……175-180
45. Куканова Л.Б. Использование репродуктивного и проблемно-
поискового методов в организации самостоятельного обучения
английскому языку (на примере работы с блогом)……..180-183
46. Кунбуттаева А.Ш. Тематическая классификация лакских и
английских фразеологических и паремиологических единиц с
концептом «богатство»……183-187
47. Кураева М.Н. Компонентный состав компаративных фразеологических

единиц английского и немецкого языков…….187-190
48. Курбетова Р.Ф. Особенности склонения англицизмов в немецком языке……..190-192
49. Курбетова Р.Ф. Особенности функционирования немецких предлогов innerhalb, via и их соответствия в русском языке……..192-197
50. Лисицына В.О. Основные подходы к изучению и определению понятия «дискурс»……...…197-201
51. Магомедова А.Г. Содержание профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка……201-202
52. Магомедова М.М. Prezi - нелинейные презентации в обучении французскому языку……203-207
53. Магомедова С. И. Функции дискурсивных слов во французском языке……..207-210
54. Магомедова С.М., Курбанова Ш.М. Интралингвальные лакуны в английском языке……..211-216
55. Маллаева З.М. К вопросу о соотношении императива и прохибитива в аваро-андийских языках……..216-221
56. Мамонтова З.Н. Реализация идей фгос средствами иностранного языка……..221-225
57. Мамонтова З.Н. Повышение эффективности обучения иностранным языкам на основе использования современных технологий……..225-228
58. Манцаева А.Н., Умадкереева Я.Ж. К вопросу о синонимии и антонимии в чеченском и английском языках…….228-233
59. Меджидов Г., Мутаева С.И. Технические новинки для людей с умственными и физическими расстройствами……..233-236
60. Мишаева М.В. Использование образовательной платформы ted-ed в обучении иностранному языку в ДГУ……236-240
61. Мищерикова М.А. Феноменологический аспект фольклора……240-244
62. Морозов Д.Л. Основные классификации видов иноязычного аудирования……..245-250
63. Новосёлова Ю.А., Аймурзина О.Ю. Репатриация при переводе в контексте культурологических аспектов коммуникации…….250-252
64. Нурутдинова Э.А. Адъективная семантика причастия в лезгинском, английском и русском языках……252-258
65. Овсепьян А.И., Аймурзина О.Ю. Особенности перевода французских лексических единиц, обозначающих предметы фэшн-индустрии, на английский язык……...258-260
66. Овсепьян А.И. Этимология французских заимствованных слов…….260-263
67. Овчарова К.В. Ритуал vs. обряд как культурный феномен……...263-267
68. Омарова М.Г. Обучение иностранному языку в общеобразовательной школе в соответствии с фгос……..267-270
69. Омарова П.М. Роль эмотивной лексики в раскрытии конфликта художественного произведения……..270-272
70. Рабаданова Н.К. К вопросу о роли моделируемого словообразования в развитии категории имени деятеля в номинативном аспекте……..273-278
71. Рабаданова С.М. Дистанционное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах……..……278-280
72. Рагимханова Т. И. Виды подразумеваемого смысла при выражении

имплицитного контраста в имиджевой рекламе……..280-284
73. Сейитмедова Е. Ю. Школьный ресурсный центр иностранных
языков как пространство развития качества образования……..284-290
74. Семенова М. Л. Реализация международного
телекоммуникационного проекта в условиях общеобразовательной
школы….....290-293
75. Страхова. Средство стимуляции интеллектуальной активности
адресата в учебном тексте……..……293-298
76. Султыгова М.М. Заимствование как способ развития отраслевой
терминологии ингушского языка в условиях национально-русского
билингвизма……..298-302
77. Тетакаева Л. М. Структурные особенности формул приветствия,
функционирующих в современном английском языке……303-306
78. Харчиева М.Р. Сопоставительный анализ компаративных
фразеологических единиц лексико-тематической группы (ЛТГ)
«животный мир» в андийском и немецком языках……..306-311
79. Шальнев Н.А. Взаимодействие школьных (предметных)
методических объединений как форма организации урочной и
внеурочной деятельности обучающихся……..312-314
80. Шальнев Н. А. Проведение диктантов на иностранных языках как
форма организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся..314-318
81. Шальнев Н. А. Формирование мотивации здорового образа жизни
в урочной и во внеурочной деятельности обучающихся……319-320
82. Шамсудинова С.Э. Семантико-стилистические особенности
структурно-сложных глаголов……320-323
83. Шахэмирова С.В. О некоторых онлайн - способах работы с
лексикой и грамматикой при обучении иностранному языку……323-326
84. Шевченко О.П. Понятие и функции языка
85. Шерифова Э.М. К вопросу о синонимии глаголов бытия в
английском и лезгинском языках……...……..…….330-335
86. Шурупова О.С. Основные направления исследования сверхтекста в
современном языкознании……..335-340
87. Щеликова Н.А. О некоторых параметрах анализа публицистического
текста…….340-344
88. Сведения об авторах……..344-358

Жан-Пьер ЛЁНОТР
(Франция)

LES CHEMINS TORTUEUX DE L'INFORMATION

Abstact: *The French seem more willing to spread the influence of their language abroad – sometimes with strange methods - than eager to defend their national treasure at home. And when it comes to developing study programmes «entirely in foreign languages» in their universities - even in limited numbers - they stir up scandal.*

Keywords: *La polémique - la loi Fiorasso - enseignement, colloques - thèses en «langue étrangère» - la langue anglaise - la mauvaise connaissance du français - la «qualité» de langue - sanctionner les fautes - Claude Hagège - l'OCDE - ironie, doutes et sarcasmes - les professeurs russes de français - les étudiants - dissuadés - le français light - redresser la tendance.*

Etrangement, dans nos sociétés hyper connectées, il arrive que les chemins empruntés par l'information soient parfois longs et tortueux. Ainsi, la France, qui n'hésite jamais à proclamer son appétit de Vérité, n'en aime pas moins les rumeurs, les bruits. Ces derniers faisant parfois plus de tapage que les informations avérées. D'un autre côté, on le verra plus loin, certaines déclarations confidentielles potentiellement explosives peuvent peiner à trouver leur voie pour parvenir au statut d'information, sans même parfois passer par le stade de la rumeur.

Volonté de ne pas dire, de ne pas voir, de ne pas savoir, peut-être?

De nombreux exemples puisés dans l'actualité médiatique pourraient étayer notre propos, mais ils sont bien éloignés du sujet qui nous préoccupe ici: la vie universitaire et bien évidemment, pour ce qui me concerne, la langue française.

Ainsi, pour étayer notre propos, commençons, par la polémique qui enfle, en France et même dans certains milieux universitaires francophone et francophiles de Russie, sur la loi «Fiorasso» – du nom de la ministre de l'enseignement supérieur – une loi accusée de «tuer le français dans nos universités».

Le texte fixe pourtant un cap ambitieux: «élever le niveau de qualification en parvenant à diplômer 50% d'une génération, avec notamment une spécialisation progressive en licence ou la priorité donnée aux bacheliers professionnels et technologiques, en établissant des quotas pour éviter qu'ils finissent, par défaut, dans les universités».

Le texte de loi vise également «à améliorer le rayonnement de la recherche et à corriger les lois de 2006 sur la recherche et de 2007 sur l'autonomie des universités», toutes deux fort décriées en leur temps.

Rien de tout cela ne semble avoir autant provoqué l'ire des universitaires pourtant prompts à s'indigner que quelques lignes du texte en cause consacrées à «certains enseignements, colloques et thèses» qui désormais pourront se dérouler ou être écrites «en langue étrangère». L'expression visant à l'évidence la langue anglaise, symbole honni, dans le monde universitaire, de la mondialisation, elle même considérée comme une hydre sans visage et un symbole détestable d'une domination des pouvoirs d'argent transnationaux… Une langue pourtant de plus en plus largement utilisée dans

les colloques et les articles savants à travers le monde.

Si le texte pouvait susciter quelques interrogations, peut-être quelques réserves ou quelques aménagements, rien ne justifiait pareille levée de boucliers. Etrangement, si ce texte a été l'occasion de fortes invectives à l'endroit du ministre et du texte, il n'a pas été l'occasion d'interrogations sur deux points connexes mais essentiels, et souvent balayés d'un revers de main méprisant par ces défenseurs affichés de la langue française.

La première de ces interrogations tient à la mauvaise connaissance de notre langue, dans notre propre pays, des petites classes de l'enseignement primaire jusqu'au niveau du Baccalauréat. Pour ne pas parler – faute de place - du reste de la société. Nombreux sont en effet les professeurs des collèges qui constatent, en s'en désolant, le pourcentage important d'élèves, issus des classes primaires, qui lisent encore mal, ou qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. A quoi s'ajoute la désolante «qualité» de notre langue jusqu'au stade du baccalauréat. Il suffit pour s'en convaincre de lire «certaines» copies d'examen rédigées avec un style, un lexique et une syntaxe d'une indigence affolante. «Je n'y fais même plus attention», me confiait naguère un ami, professeur de philosophie et correcteur depuis des décennies. «Sanctionner toutes ces fautes, et tout spécialement en orthographe, amènerait tout naturellement la note au dessous du zéro».

Dire que jamais les belles âmes, qui s'indignent aujourd'hui, ne se sont émues devant cette baisse du niveau, est en dessous de la vérité. Nombreux sont en effet ceux qui voient dans cette «évolution» de la connaissance et de la pratique du français, constatable par tout visiteur lettré, un phénomène intéressant quand il ne s'agit pas d'un enrichissement certain (cf. les déclarations du linguiste Claude Hagège sur le sujet).

Un état complet de l'évolution de notre langue serait riche d'enseignements, mais malheureusement trop volumineux pour cette présentation. Nous y reviendrons peut-être un jour.

Ajoutons, seconde interrogation, et pour en terminer sur ce sujet que, si une plus large utilisation de la langue anglaise est «dangereuse pour la survie du français» dans le monde, et pour les pratiques universitaires de la France, les résultats de son enseignement dans mon pays sont quasi catastrophiques. Comme le sont d'ailleurs les résultats de l'enseignement de toutes les autres langues étrangères. Les chiffres et classements présentés par de nombreuses études de l'OCDE le démontrent à qui en douterait encore. Sans soulever d'ailleurs d'autre réaction, dans le monde universitaire, qu'ironie, doutes et sarcasmes.

Il reste également quelques informations qui semblent peiner à trouver leur chemin jusqu'à la pleine lumière. Ainsi, certains jurent-ils avoir entendu une responsable de la présence culturelle et linguistique française en Russie estimer que si notre langue perdait son rang dans ce grand pays, il convenait d'en chercher la seule responsabilité du côté des professeurs russes de français… «Trop exigeants, vous comprenez, trop rigides, trop intransigeants sur des points de langue bien secondaires. Les étudiants sont bien évidemment dissuadés de parler…»

Dans l'impossibilité, on s'en réjouit, de faire adopter son point de vue par l'administration russe, слава богу!, elle entend créer dans le pays des cours de français destinés à répondre aux seuls besoins – limités évidemment - des touristes ou des non linguistes. Du français *light* comme il existe du Coca Cola *light*.

Peut-être des ateliers de gestuelle, de langue des signes ou de pratique des onomatopées suffiraient-ils pour redresser la tendance?

Асанова Д. Н.
Бейсембаева С. Т.
Мажит З.
(г. Астана)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация: *В статье рассматривается компетентностный подход как методологический ориентир в процессе подготовки переводчиков.*

Ключевые слова: *подход, переводческие компетенции, компонентный состав, будущий переводчик*

Abstact: *In article problems of competence-based approach in system of training of specialists of translation business are considered.*

Keywords: *Approach, translation competence, component structure, future translator*

В методике система обучения понимается «как всеобщая модель учебного процесса, соответствующая определенной методической концепции, которой обуславливаются отбор языкового материала, цель, форма, содержание и средства обучения» [Ляховицкий 1981: 16]. Что касается такой важной научной категории, или методологического принципа, как подход, то он считается основой формирования педагогической теории и практики, основных педагогических категорий, методов и принципов образования, воспитания, обучения. В своей работе мы рассматриваем понятие «подход» как исходную точку зрения, определяющую процесс обучения переводу и подготовку переводчиков.

В данной статье сделана попытка дать характеристику такого элемента системы подготовки переводчиков, как компетентностный подход.

Обзор научных трудов, касающихся рассматриваемой проблемы, изучение и анализ нормативных документов в сфере профессионального образования, позволили выделить компетентностный подход в качестве одного из подходов, определяющих современную систему профессиональной подготовки специалистов.

В толковом переводоведческом словаре переводческая компетенция трактуется следующим образом:

Будучи существенным фактором процесса перевода, объединяет как рецептивную компетенцию понимания, так и продуктивную компетенцию формулирования. Иными словами, переводческая компетенция включает способность понимания исходного текста и способность создания текста на языке оригинала. При этом жизненный опыт переводчика фигурирует в качестве фонового знания. Среди компонентов переводческой компетенции большое значение имеет идиоматическое владение языком перевода. Кроме того, переводческая компетенция включает и элементы двух соприкасающихся в процессе перевода культур. Понятие переводческой компетенции может быть конкретизировано применительно к тем или иным разновидностям перевода и

включать, например, творческие способности, необходимые для художественного и, в частности, поэтического перевода [Нелюбин 2003].

В вышеприведенном источнике дается не только определение переводческой компетенции, но и представлен компонентный состав, описаны ее роль и содержание, отмечается сложность и многомерность данной категории.

Интерес к изучению компонентного состава профессиональной компетентности переводчика проявляли как зарубежные (И. С. Алексеева, Р. Белл, В. Вилсс, Я. Б. Емельянова, В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. Пим, Е. Р. Поршнева, Х. Риску, Г. Хансе), так и отечественные (Г. М. Касымова, Н. А. Ткаченко) ученые. Все исследователи отмечают, что переводческая компетенция представляет собой многокомпонентную категорию, однако по составу компонентов мнения ученых расходятся.

По определению Я. Н. Левковской профессиональная компетентность переводчика – это «способность принимать эффективные переводческие решения при осуществлении профессиональной деятельности в опоре на знания, умения, навыки, а также личностные качества» [Левковская 2007: 12].

Л. К. Латышев и В. И. Провоторов выделяют отдельно базовые компетенции, необходимые во всех видах перевода, и специфические, которые потребуются при переводе текстов определенного жанра и стиля» [Латышев, Провоторов 2001: 34].

Согласно мнению В. Н. Комиссарова, реализация переводческой компетентности предполагает наличие у переводчика всесторонних когнитивных и лингвистических познаний, широкой общекультурной эрудиции, необходимых психологических качеств [Комиссаров 2002: 323], сгруппированных в четырех видах компетенций: языковой, коммуникативной, текстообразующей, технической.

Исследователи М. В. Вербицкая и И. А. Муратова [Вербицкая, Муратова 2006: 26-29] не согласны с мнением В. Н. Комиссарова в той ее части, где ученый рассматривает коммуникативную и языковую компетенции как компоненты одного уровня, в то время как коммуникативная компетенция зачастую трактуется как явление более общего порядка, в состав которой входит языковая компетенция. В. Н. Комиссаров также не выделяет в своей классификации в качестве отдельных компонентов межкультурную и информационно-технологическую компетенции, хотя и придает большое значение владению фоновыми знаниями.

В отличие от В. Н. Комиссарова другие исследователи (Ю. Хольц-Мянттяри, Г. Хансен) считают, что в состав переводческой компетенции наряду с определенными личными качествами обязательно включается такой важный компонент как культурная (экстралингвистическая, межкультурная) компетенция.

Г. Хансен понимает под компетентностью совокупность свойств, а также способностей, навыков, знаний (в том числе и профессиональных), которые проявляются в ситуации действия [Hansen 2006: 25]. Модель переводческой компетентности, представленная Г. Хансен, включает в себя следующие компоненты: собственно переводческая компетенция, социальная, культурная и межкультурная, коммуникативная, прагматическая, лингвистическая.

Что касается классификаций других ученых, то по мнению Р. К. Миньяра-Белоручева, переводчик должен обладать по крайней мере языковой и речевой (коммуникативной) компетенциями, а также навыками и умениями письменного и

устного перевода, ораторской речи и, наконец, литературным талантом [Миньяр-Белоручев 1996]. Р. К. Миньяр-Белоручев ставит знак равенства между коммуникативной и речевой компетенциями, при этом также выделяя языковую и коммуникативную компетенции в качестве одноуровневых компонентов, в то время как ряд ученых (И. Л. Бим, Р. П. Милруд, И. Р. Максимова, Е. Н. Соловьева, Е. Н. Гром) считают языковую компетенцию составляющей коммуникативной компетенции.

А. Пим определяет переводческую компетентность как способность создавать несколько жизнеспособных текстов на языке перевода, а также как умение быстро и без колебаний выбирать лишь один из этих текстов [Pym 1991: 541]. По мнению ученого, этого достаточно для успешной деятельности переводчика, причем на задний план им отодвигаются знания грамматики, лексики, терминологии, умение налаживать контакт с окружающими, хотя он и считает эти навыки и качества необходимыми для переводчика.

Выделение компонентного состава переводческой компетентности осложняется еще и тем, что переводческая деятельность, как отмечает Г. М. Касымова [Касымова 2009: 14], является многоаспектной и выражается в разнообразии её продукта, т.е. текста перевода, в разнообразии видов и сфер перевода, многообразии функций внутри каждой из них. В международной практике профессиональной подготовки переводчиков такая многоаспектность деятельности отражается в разделении переводческого дела на самостоятельные профессии, имеющие во многих языках, как известно, разные наименования. Например, в английском языке: «Translator» (письменный переводчик), «Interpreter» (устный переводчик), «Conference Interpreter» (синхронный переводчик), «Escort Interpreter» (переводчик для сопровождения) и другие.

Следует отметить, что в последнее время большое значение приобретают работы Европейской комиссии, реализуемые совместно с учебными заведениями Европы. Одним из них является проект Европейской магистерской программы подготовки письменных переводчиков (EMT). По стандартам проекта выделены шесть компетенций, необходимых переводчику в современных условиях: компетенция оказания переводческих услуг, лингвистическая компетенция, межкультурная компетенция, информационная компетенция, техническая компетенция, специальная компетенция[http://ec.europa.eu/dgs/translation/ programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf.].

Стоит обратить внимание на то, что европейский проект носит явно выраженный прагматический характер. Переводческая деятельность рассматривается как услуга, которая должна отвечать требованиям заказчика. Несомненный интерес для нас представляют требования, включенные в компетенцию оказания переводческих услуг: осознание социальной роли переводчика, соответствие требованиям рынка, понимание специфики спроса на услуги в области перевода, умение найти подход к клиенту. Особо подчеркивается важность знания стандартов, применимых к предоставлению переводческих услуг и соблюдение профессиональной этики. Также обращается особое внимание на способность работать в условиях стресса и в команде, в условиях многоязычной ситуации, в условиях многоязычного коллектива, умение адаптироваться к новым ситуациям/условиям, готовность брать на себя ответственность.

Компетенция в области предоставления переводческих услуг также предусматривает аспект создания переводческого продукта, соответствующего запросам клиента, его целям в соответствии с определенной ситуацией, знание этапов и стратегий перевода документов, критерии оценки качества перевода. В круг требований к указанной компетенции включены и способность аргументировать свой выбор и решения в процессе перевода, владение метаязыком описания процесса и результата перевода, технологиями корректуры и редактирования перевода.

Отличительной особенностью состава межкультурной компетенции переводчика, предложенного авторами проекта, является то, что она включает не только социолингвистический аспект, но и умения работы с текстом. К таким умениям относятся понимание и анализ макроструктуры документа, осуществление координации различного рода информации, владение технологиями выявления скрытой информации, умение определить и оценить свои проблемы с пониманием текста, определить стратегию для решения переводческих задач, умения обработки информации в тексте.

Большой интерес для специалистов представляет модель подготовки переводчиков, разработанная исследовательской группой PACTE свободного университета Барселоны (Proceso de Acquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) под руководством A. Hurtado. Основываясь на компетентностном подходе, признанном в качестве ведущего в системе профессионального образования, авторы проекта дают описание компонентов профессиональной компетенции переводчика, характеристику требований по каждой субкомпетенции. Выделяя в составе профессиональной компетенции специалиста общие, универсальные для всех специальностей компетенции, и компетенции, специфичные для конкретной специальности, A. Hurtado настаивает на важности описания этих компетенций, которое будет являться ориентиром при проектировании профессиональных программ, при определении содержания изучаемых учебных дисциплин, при выборе методов обучения и при разработке критериев оценки сформированности и уровня указанных компетенций и т.д. [Amparo Hurtado Albir 2008].

Профессиональная компетенция переводчика согласно модели PACTE включает следующие тесно взаимосвязанные компоненты: билингвальная компетенция, экстралингвистическая компетенция, компетенция переводческих знаний, стратегическая компетенция, инструментальная компетенция, психофизиологический компонент.

Н. Н. Гавриленко [Гавриленко 2009], характеризуя переводческую компетентность как явление неоднородное, интегрирующее в себе ряд компетенций, обусловленных особенностями различных сторон деятельности переводчика, выделяет в ней следующие составляющие: межкультурная коммуникативная компетенция, специальная компетенция, социальная компетенция, личностная компетенция. На наш взгляд, данный компонентный состав переводческой компетентности отражает наиболее полно различные аспекты деятельности переводчика, но вместе с тем при разработке компетентностной характеристики и состава требований к компетенциям необходимо учитывать как зарубежный, так и отечественный опыт описания компетенций с учетом специфики специализации переводчика.

Таким образом, основным методологическим ориентиром в процессе профессиональной подготовки переводчиков является компетентностный подход, который предполагает формирование особого типа личности, обладающего соответствующими профессионально важными для выполнения деятельности переводчика качествами.

Литература

1. Вербицкая М. В., Муратова И. А. Критерии оценки профессионального уровня переводчика. – Мир перевода. – 2006. - №2 (16). – С.26 – 29.
2. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1, Москва: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2009. –178 с.
3. Касымова Г.М. Формирование коммуникативной компетентности будущих переводчиков в условиях многоаспектной деятельности. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Алматы: Таразский гос. ун-т им. М.И. Дулати, 2009. - 41 с.
4. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода. - М., 2000. – 136 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие. - М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Латышев Л. К., Провоторов В. И.Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. - М., Курск: НВИ-Тезаурус, 2001. - 135 с.
7. Левковская Я. Н. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2007. - 24 с.
8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов. – М.: Высш. школа, 1981. – С.16.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. - М.: Московский Лицей, 1996. - 208 с.
10. Толковый переводоведческий словарь/Л.Л. Нелюбин. — 3-е изд., перераб. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.
11. Amparo Hurtado Albir. Compétence en traduction et formation par compétences. TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 21, n° 1, 2008, p. 17-64. http://id.erudit.org/iderudit/029686ar.
12. Hansen G. Erfolgreich Übersetzen Entdecken und Beheben von Störquellen // Narr Francke attempto Verlag GmBH Co. KG, 2006. - S. 25.
13. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf.
14. Pym A. A Definition of Translational Competence, applied to the Teaching of Translation // Mladen Jovanovic (ed.) Translation: A Creative Profession: 12th World Congress of FIT. Belgrade, 1991. – S. 541–546.

Гутникова А.В.
(Мариуполь, Украина)

РОЛЬ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *Статья посвячена рассмотрению генетической характеристики заимствованных лексем, обозначающих названия одежды в немецком языке. Проводится анализ данного пласта лексики с определением их прототипа и первичного значения.*

Ключевые слова: *генетическая характеристика, прототип, первичное значение, объем значения, источник заимствования.*

Resume: *The article is concerned with genetic characteristics of borrowed nouns meant to define clothes in German language whose native speakers have a long-lasting historical and cultural experience of international communication. The article presents analysis of one lexical layer and determines the borrowing prototype as well as the primary meaning.*

Key words: *genetic characteristics, prototype, primary meaning, range of the meaning, borrowing source.*

Названия одежды - один из важных компонентов основного лексического фонда любого языка. Исследование этой группы лексем может типично отражать сложные процессы и трансформации всей лексики в структурно-семантическом аспекте. Важным элементом семантического анализа является определение прототипа заимствования. Многозначные слова обычно заимствуются в одном из своих значений, объем значений при этом, как правило, сужается [Baldinger, 1957: 74]. В большинстве случаев заимствования попадают в язык как средство для обозначения новых вещей и выражения ранее неизвестных понятий.

Материалом исследования является 275 лексических единиц данной семантики, которые были получены методом сплошной выборки из Универсального словаря немецкого языка под редакцией К. Дудена [Duden 2001] и дополнены с помощью Этимологического словаря немецкого языка под редакцией К.Дудена [Duden 1993].

Как показал этимологический анализ, заимствованные лексемы, обозначающие предмет или вид одежды, составляют 18,1% от общего корпуса единиц. Наибольший процент заимствований (40%) пришли в немецкий язык во времена Абсолютизма и Французской революции, например: *die Pantoffeln* “домашние ботинки, тапочки”, *das Jackett* “пиджак, жакет, полупальто”.

Название предмета одежды *die Weste* “жилет” было заимствовано из французского языка в 17 веке, где *veste* имело первоначальное значение “безрукавка, жилет”. Французский прототип заимствования восходит к итальянской лексеме *veste* “платье, одежда” от латинского *vestis* “одевать, облачать”. Следует отметить, что от латинского глагола *vestire* “одевать, впитывать” и *investiere* “одевать, впитывать” происходит немецкий *investieren* “инвестировать, вкладывать капитал”.

Название женского предмета одежды *die Bluse* “блузка” происходит от французского *blouse*. Происхождение этой лексической единицы в французском языке неизвестно. Впервые лексема *die Bluse* встречается во время Французской революции в значении “рабочий халат извозчика, рабочая одежда”. Сегодня *die Bluse* имеет в немецком языке следующие значения “блузка, кофточка, блуза, гимнастерка”.

Существительное *die Gamasche* “гамаша” относится к тем заимствованиям, которые называют материал (ткань) по месту его изготовления или происхождения, например: *der Damask* “камка (предмет одежды изготовлен из шелковой цветной ткани), камчатная ткань” происходит от лат. *Damascus* “Дамаск”. В основе французского заимствования *die Gamasche* лежит испанское слово *guadameci* “кожа из города Гадамес”, что поставлялась во Францию в 16-17 веках.

Англицизмы, заимствования которых в немецкий язык приходится на конец восемнадцатого - начало двадцатого века, составляют 32% от всего корпуса иностранных единиц, например: *der Pullover* “пуловер, джемпер”, *die Shorts* “шорты”, *der Schal* “шаль”.

Иностранное слово *die Shorts* “шорты, короткие мужские носки” принадлежит к многочисленным наименованиям предметов одежды в 20 веке, например: *die Bluejeans* “джинсы”, *der Petticoat* “пышная нижнем юбка”. Английская лексема *shorts* дословно переводится “короткие”. Эта единица является результатом субстантивации формы множественного числа имени прилагательного *short* “короткий”, что соответствует двн. *scurz* “короткий”, “отрезка”. С прилагательным *scurz* тесно связано существительное *der Schurz* (свн. *Schurz, двн. Scurz*) “короткий предмет одежды, фартук”. Древненемецкое слово *scurz* восходит к индоевропейскому корню *sker-* “резать” (нем. *schneiden* “резать”; *scheren* “обрезать”).

Название вязаной или трикотажной одежды *der Pullover* “пуловер, джемпер”, что надевается через голову, было заимствовано в первой половине 20 века и происходит от английского *pullover* (дословно переводится “тяни за”). В основе заимствования находится английский глагол *to pull [over*], что переводится как “тянуть, натягивать, надевать”. Примерно с 1950 года в немецкой разговорной речи появляется для *der Pullover* сокращенная форма *der Pulli* “пуловер, джемпер”. Аналогичным образом во второй половине 20 века в немецком языке появляется заимствование *der Pullunder* “вязаная безрукавка”, прототипом которого стало английское слово *pullunder* дословно “надевай под это”. В словаре подается следующее определение слова *der Pullunder* “безрукавный пуловер, что одевается на рубашку или блузку”.

Женский купальник *der Bikini* “бикини” носит название расположенного в южной части Тихого океана атолла, потому что во время появления этого купальника эта группа островов стала всемирно известна из-за проведения там атомных испытаний. Впечатление, вызвавший этот купальник узкого покроя, сравнивалось с моральным негодованием, вызванным проведением атомных испытаний.

Заимствования из латыни являются результатом культурного и экономического контакта народов в первые века нашей эры. Эти заимствования составляют 14% от всего объема исследуемого материала, например: *der Pelz* “одежда из меха”, *die Mütze* “шапка, фуражка”.

Название предмета одежды *der Mantel* (свн. *mantel*; двн. *mantal*) “пальто” было заимствовано из латинского языка от слова *mantullum* “покров, одеяло”. В современном немецком языке *der Mantel* имеет широкий набор значений: 1) “пальто”; “плащ”; “шинель”; 2) переносное значение: “прикрытие”, “покров”; “личина”; 3) техническое значение: “оболочка”; “кожух”; “покрышка”; 4) геология: “мантия (Земли)”.

Название предмета одежды *die Kappe* “шапка” проникает в немецкий язык из поздней латыни *cappa* “пальто с капюшоном”; “вид главного наряда”. В современном немецком языке данная лексема обозначает: 1) головной убор, который плотно прилегает, с козырьком или без него; 2) а) укрытие или защитное устройство механизма или детали машины; в) съемная крышка переключателя, бутылки и других емкостей; с) покрывающие своды; 3) слойный сегмент; 4) носок (обувь); задник (обувь).

Заимствования из других языков (испанский, итальянский, турецкий, греческий) представляют собой непродуктивные группы: исп. die Gala *“парадная одежда”; итал.* die Joppe *“куртка, тужурка”; турец.* der Turban *“тюрбан, чалма”; греч.* die Socke *“носок”.*

Литература

1. Baldinger K. Die Semasiologie: Versuch eines Überblickes. – Berlin: Akademie Verlag. 1957. – 140 S.
2. Duden. Das Herkunftswörterbuch /Herausgegeben von der Dudenredaktion. – Dudenverlag, - 2001. – 860 S.
3. Duden. Deutsches Universalwörterbuch /Herausgegeben von der Dudenredaktion. – Dudenverlag, - 1993. – 834 S.

Сейтова Д.У.
(г. Нукус)

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АНГЛИЙСКИХ КОНСУБСТАНЦИОНАЛЬНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Аннотация: *Статья рассматривает словообразовательные возможности английских консубстанциональных лингвистических терминов. Лексемы разделяются на три основные термины. Даётся определение консубстанциоанльным терминам, чтоони являются лексемами, пришедшими из общеупотребительного языка в профессиональную речь.*

Synopsis: *This article consider word-formative possibilities of English consubstantional linguistic terms. Lexems are devided into three main terms.Adduced definition of consubstantional terms, that they are lexemes, moved from widely used to professional language.*

Ключевые слова: *ермин, определение, лексема, речь, заимствование, состав, лексика.*

Key Words*: term, definition, lexeme, speech, borrowing, compound, vocabulary.*

Несмотря на то, что русские лингвистические термины образуются согласно правилам словообразования обшеупотребительной лексики, и наиболее продуктивными можно выделить такие способы, как префиксальный, суффиксальный и префиксально-суффиксальный, в группе консубстанциональных терминов существует ряд особенностей словообразования. Так, образованные от консубстанциональных терминов-существительных лингвистические термины - прилагательные отличаются от прилагательных, образованных от омонимичных общеупторебительных существительных.

С. В. Гринёв даёт консубстанциональным терминам такое определение: «Во всякой терминологии (предметной области специальной лексики) непременно есть некотрое количество лексических единиц, которые встречаются как в обыденной, так и в профессиональной речи, так называемые «консубстанциональные» термины, которые вызывают ряд трудностей при выделении терминологической лексики из словарного состава языка» [1 ,с.27].

Консубстанциональные термины – это лексемы (чаще всего однословные), пришедшие из общеупотребительного языка в профессиональную речь и получившие специализированное (профессиональное) значение, или пришедшие из языка для специальных целей в результате детерминологизации.

Общеупотребительное слово, включаясь в функциональную сферу языка для специальных целей, получает особые словообразовательные потенции.

Так, общеупотребительное слово «лицо» в качестве производного имеет прилагательное с общеупотребительным значением («лицевой»). Как член системы лингвистической терминологии это слово производит прилагательное с особым профессиональным значением («личный»).

Общеупотребительное слово “style” в качестве общеупотребительного производного имеет прилагательное “stylish”. Как термин данное слово производит специальное прилагательное “stylistic”.

Проведённый анализ выявил существенный ряд отличий между словообразованием общеупотребительных и специальных лексем.

Рассматриваемые лексемы можно разделить на три группы:

1) слова, обладающие производными прилагательными с общеупотребительным, а также со специальным значением;
2) слова, обладающие производными прилагательными только одним каким-либо значением;
3) слова, не обладающие производными прилагательными.

К первой группе, включающей слова, способные производить прилагательные с общеупотребительным значением и прилагательные со специальным значением, можно отнести лексемы «атрибут», «вариант», «гнездо», «голос», «группа», «единица», «залог», «качество», «код», «количество», «корень», «напряжение», «окончание», «падеж», «перенос», «переход», «письмо», «порядок», «предлог», «приставка», «причастие», «союз», «ступень», «тон», «число», «шум» и английские лексемы “attribute”, “base”, “caesura”, “conjunction”,

“participle”, “position”, “tense”, “voice”. Формы прилагательных, образованных от данных существительных совпадают, как в общеупотребительной, так и в специальной речи.

Поскольку лексемы «гнездо», «голос», «единица», «залог», «качество», «количество», «корень», «окончание», «падеж», «перенос», «перенос», «переход», «письмо», «порядок», «предлог», «приставка», «причастие», «союз», «число») были зафиксированы в памятниках письменности до XVIII в., когда была написана первая грамматика, то прилагательные, образованные от этих лексем изначально обладали только общеупотребительным определением. Специальное значение они приобрели на основе общеупотребительного и были заимствованы в лингвистическую терминологию.

В английском языке к таким лексемам относятся: “tense”, “position”, “participle”, “conjunc-tion”, “attribute”. Данные лексемы были зафиксированы в письменных памятниках до XVI в., когда появились первые английские грамматики.

На основе общеупотребительного определения приобрели специальное значение лексемы «ступень», «шум» и напряжение, зафиксированные в письменных памятниках XVIII в. Следовательно, можно предположить, что лексемы данной группы, будучи общеупотребительными, при переходе в специальные сохранили значение и способность создавать
производные. Специальное значение данных лексем полностью базируется на общеупотретельном значении. В английском языке к таким лексемам можно отнести слова “base”, “caesura”, “voice”.

Заимствованные из латыни лексемы «вариант», «группа», «код» и из греческого языка слово «тон» не обладали специальным значением на момент появления в русском языке, следовательно, образованные от них прилагательные получили специальное значение на базе общеупотребительного.

Лексема «атрибут» была заимствована из латыни со специальным лингвистическим значением и в общеупотребительную речь было заимствовано из специальной речи. Здесь наблюдается явление детерминологизации.

Лексемы второй группы можно разделить на три подгруппы:

1) слова, имеющие общеупотребительные прилагательные;
2) слова, имеющие как общеупотребительные, так и специальные прилагательные;
3) слова, имеющие специальные прилагательные.

К первой подгруппе принадлежат лексемы: «взрыв» (прилагательные «взрывной», «взрывчатый»), «вид» (прилагательные «видовой», «видный»), «время» (прилагательные «временной», «временный»), «знак» (прилагательные «знаковый», «знакомый»), «лицо» (прилагательные «лицевой», «личный»), «основа» (прилагательные «основный», «основной»), «род» (прилагательные «родной», «родовой»), «стиль» (прилагательные «стилевой», «стильный»), «центр» (прилагательные «центральный», «центровой»).

В английском языке к таким лексемам относятся слова “alternant” прилагательное “alter-nate”), “aspect” прилагательное “aspectable”, “burst” прилагательное “burstable”, “case” (прилагательное “caseable”), ”declension” (прилагательное “declensional”), “explosion” прилагательное “declensional”), “explosion” (прилагательное “explosive”), “degree” прилагательное “degreed”, “inflection” (прилагательное “inflectional”), “langue” (прилагательное “langued”),

“level” (прилагательное “level”), “meaning” (прилагательное “meaningful”), “name” прилагательное “nameable”, “number” (прилагательное “numberable”), “person” (прилагательное “personable”), “pitch” (прилагательное “pitchable”), “preposition” (прилагательное “prepositional”), “quality” (прилагательное “qualitative”), “quantity” (прилагательное “quantitative”), “root” (прилагательное “rootable”), “subject” прилагательное “subject”), “substitution” (прилагательное “substitutional”), “tone” (прилагательное “tone”), “transition” (прилагательное “transitional”), “unit” (прилагательное “unit”).

На основе общеупотребительных значений слов первой подгруппы образованы специиальные значения лексем второй подгруппы, к которой относятся лексемы: «взрыв» (прилагательное – термин «взрывной»), «вид» (прилагательное-термин «видовой»), «время» (прилагательное-термин «временной», «знак» (прилагательное - термин «знаковый») и английские лексемы “attribute” (прилагательное-термин “attributive”), “base” (прилагательное-термин “basic”), “conjunction” (прилагательное-термин “conjunctional”), “participle” (прилагательное-термин “participle”), “position” (прилагательное-термин “positional”), “tense” (прилагательное-термин “tense”), “voice” (прилагательное – термин “vocal”).

К третьей группе можно отнести лексемы «заместитель», «пауза», «аппликация», «база», «вершина», «ветвь», «выдержка», «граница», «дерево», «единство», «закон», «значение», «имя», «корпус», «оболочка», «окружение», «план», «подъём», «поле», «примета», «ряд», «степень», «сторона», «экскурсия», «выражение», «изменение», «замена», «наклонение», «отношение», «предложение», «приступ», «склонение», «уровень» и английские лексемы “clause”, “code”, “gade”, “head”, “mood”, “nest”, “onset”, “pause”, “peak”, “rise”, ”rule”, “sentence”, “series”, “theme”, “time”, ”tree”, “writing”.

На основе специального значения лексем «заместитель», «пауза», “flexion”, “noun”, “prefix”, “caesura” образованы прилагательные «заместительный», «паузальный», “flexional”, “nounal”, “prefixal”, “caesural”, употребляемые только в лингвистической терминологии.

В свою очередь, в лингвистической терминологии отсутствуют прилагательные, образованные на базе специального значения лексем «аппликация», «база», «вершина», «ветвь», «выдержка», «граница», «дерево», «единство», «закон», «значение», «имя», «корпус», «оболочка», «окружение», «план», «подъём», «поле», «примета», «ряд», «степень», «сторона», «экскурсия».

В настоящее время в лингвистической терминологии нет понятий, которые было бы необходимо определить с помощью прилагательных, образованных от данных существительных. При необходимости создания прилагательных можно предположить, что прилагательные со специальным значением будут образованы на основе общеупотребительных лексем «аппликация», «база», «вершина», «выдержка», «граница», «единство», «закон», «значение», «имя», «корпус», «план», «степень», «сторона», «экскурсия». Однако, вероятно, что возможно использование аффиксов, с помощью которых были образованы прилагательные «фигуральный» «паузальный», «заместительный». В общеупотребительной речи существительные «заместитель» и «пауза» не образуют прилагательных, а от лексемы «фигура» образовано прилагательное «фигуральный».

Общеупотребительное слово, становясь термином, получает новые потенциальные возможности создавать производные лексемы, в частности, прилагательные со специальным значением.

Исследование грамматических характеристик русских и английских лингвистических консубстанциональных терминов позволило выявить ряд одинаковых для обеих терминологий грамматических характеристик и некоторое число различий.

При определении частеречной принадлежности анализируемых слов было установлено, что выделенные русские лингвистические консубстанциональные термины и их английские эквиваленты относятся к классу имён существительных.

Общеупотребительное слово, становясь термином, получает новые потенциальные возможности создавать производные лексемы, в частности, прилагательные со специальным значением. Наряду с заимствованием прилагательных, образующих своё специальное значение на основе общеупотребительного, существует ряд терминов-прилагательных, созданных при помощи общеупотребительных суффиксов и употребляемых только в лингвистической терминологии.

Анализ грамматической структуры показал, что преобладают непроизводные основы как в русской терминологии (54,79%), так и в английской (60,37%).

В русском языке наиболее продуктивным является морфемный способ словообразония. В английском языке наиболее продуктивным в словообразовании является способ заимствования (16 из 32 непроизводных терминов-слов и 18 из 21 производных терминов-слов являются заимствованиями).

Лексемы «аспект», «атрибут», «база», «код», «корпус», «план», «стиль», «тон», «центр», «аппликация», «группа», «норма», «пауза», «фигура», «экскурсия» являются в русском языке заимствованными словами.

В группе английских непроизводных терминов-слов заимствованными являются 16 лексем: “aspect”, “base”, “clause”, “code”, “grade”, “level”, “noun”, “number”, “pause”, “series”, “style”, “tone”, “unit”, “tense” , “theme”, “voice”.

Как в группе английских консубстанциональных терминов, так и в группе русских консубстанциональных терминов количество непроизводных лексем превышает число производных терминов-слов. Более предпочтительным при создании новых специальных слов является простая морфемная структура слова, состоящего, главным образом, из корня и флексии.

Количество заимствований составляет небольшой процент в группе как непроизводных, так и производных терминов-слов. В группе русских консубстанциональных терминов большим числом представлены исконно русские лексемы, семы которых наиболее полно раскрывают значение определяемых понятий в системе русской лингвистической терминологии.

Литература

1. Гринёв С.В. Введение в терминографию. - М: Изд-во МГУ, 1995, - 2003 с.

Федосова В.В.
(г. Могилёв)

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ, СМЫСЛОВЫХ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОПОР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *В данной статье описаны характеристики и особенности диалогической речи. Также представлены методы обучения диалогической речи при помощи различных видов опор. Дается детальное описание опорам.*

Ключевые слова: *говорение, диалогическая речь, опоры.*

Resume: *At this article characteristics and peculiarities of making dialogues are described. The teaching methods of making dialogues with the help of various kinds of using speech patterns and other additional information is represented. Here their detailed description is given.*

Key words: *speaking, dialogues, speech patterns and other additional information.*

В настоящее время в массовой средней школе обучению диалогической речи не всегда уделяется достаточно внимания. Такая позиция представляется ошибочной, поскольку именно этот вид речевой деятельности преобладает в естественной среде в его основном оформлении – диалоге. Ученики должны уметь поддержать беседу так, чтобы заинтересовать собеседника, чтобы ему захотелось продолжить и развить диалог.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические и грамматические навыки.

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющими одна другую репликами двух или более лиц [2, с.115]. Для диалогической речи характерно употребление следующих лексических единиц: вводных слов, междометий, штампов, выражений оценочного характера, отражающих реакцию говорящего на полученную информацию, выражений оценочного характера, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражений оценочного характера, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т. п.

Для диалога в большей степени характерно употребление сокращенных и слабых форм слов, таких как *I'll, you'll, doesn't, shan't, won't, can't, I'd, he'd, you're* и др., допускается выпадение неспрягаемой части сказуемого и инфинитива при модальных глаголах (эллиптичность):

Have you read this book? — Yes, I have.

Can you speak English? — Yes, I can.

В диалоге широко используются экстралингвистические средства выражения мысли: жесты, мимика, указания на окружающие предметы.

Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация — совокупность обстоятельств, условий, создающих те

или иные отношения, обстановку или положение — облегчает общение, способствует экономии языковых средств [1, с. 245-246].

Диалогическая речь всегда мотивирована. Человек всегда говорит по какой-то определенной причине, с какой-то определенной целью, которая задается либо внешними, либо внутренними стимулами. Эту характеристику обязательно нужно учитывать на начальном этапе обучения. У ученика нужно вызывать желание, потребность говорить, следовательно, нужно создавать условия, при которых появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли. Речь всегда носит обращенный характер. Она обращена к слушателю, адресована аудитории. Речь всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит. Речь всегда ситуативна, так как она протекает в определенной ситуации. Это необходимо учитывать в школьной практике. На уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций с помощью наглядности: игрушек, предметов, картинок, рисунков, аппликаций и т д., а также вербально-словесным описанием ситуации [4, с. 138-140].

Чтобы облегчить и разнообразить обучение диалогической речи в школе, можно воспользоваться опорами. Назначение опор одно – непосредственно и опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциации с жизненным и речевым опытом учащихся. Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать, во-первых, посредством слов, а во-вторых, посредством изображения реальной действительности, правомерно, прежде всего, различать *словесные* и *изобразительные* опоры. Такое деление открывает возможность параллельного использования и тех и других опор в одном упражнении, так как они взаимодополняют друг друга.

Любая опора — это способ управления высказыванием, но в зависимости от той или иной опоры характер управления будет разным. Чем же управляют опоры? Либо содержанием высказывания, либо его смыслом. Отсюда и другое деление опор — на *содержательные* и *смысловые*, которые учитывают два уровня высказывания: уровень значений (кто? что? где? когда? и т. п.) и уровень смысла (зачем? почему?) [3, с.14-16]. Также можно выделить *функциональные* опоры. Они представляют собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Если все три критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор (В. Б. Царькова): [5, с. 56-58].

Опоры		
Содержа-тельные	словесные (вербальные)	изобразительные
	Диалог (зрительно), диалог (аудитивно), микродиалог (зрительно), микродиалог (аудитивно)	Кинофильм, диафильм, картина, серия рисунков, фотография
Смысловые	Слова как смысловые вехи, лозунг, афоризм, поговорка, подпись	Диаграмма, схема, таблица, цифры, даты, символика, плакат, карикатура
Функциональные		Схема, таблица

Опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других — сжата (смысловые опоры), но в любом случае она — лишь толчок к размышлению. В связи с этим у учащихся возникают определенные ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений. Каждая из указанных опор специфична по характеру и обладает собственной потенцией, используемой для управления процессом обучения диалогической речи.

Словесные (вербальные) опоры – это опоры, которые могут управлять высказыванием, также они могут использоваться для усвоения грамматического материала. Рассмотрим некоторые из них.

Микродиалог (может использоваться зрительно и аудитивно) как содержательная опора для высказывания может быть использована на уроках совершенствования лексических навыков и при работе с разговорными диалогами. Для того, чтобы работа с микродиалогом не была слишком проста и неинтересна, он должен содержать слова, которыми ученики владеют только рецептивно. Возможно, также использование слов, производных от хорошо усвоенных, интернационализмов и тех, которые понятны из контекста.

Диалог как опора используется как основа для пути формирования умений говорения по пути «сверху вниз». Опора на диалог имеет ряд преимуществ. Так, диалог достаточно полно очерчивает речевую ситуацию, что упрощает работу учителя, которому не нужно додумывать или изобретать хитроумную идею ее создания на уроке. В таком качестве диалог выступает как начальная точка речевого диалогического высказывания, а также для видоизменений с помощью речевых установок и упражнений.

Уже на предтекствовом этапе ученики участвуют в мини-диалогах: отвечая на вопросы учителя, они могут предполагать о чем будет идти речь в диалоге, высказывать какие-либо догадки, комментировать заголовок и т. д., то есть образуется диалог «учитель – ученик» или полилог «учитель – ученик – ученик –

ученик».

Также имеет смысл отметить, что грамотно подобранные диалоги имеют высокую степень информативности. Они предопределяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения. К тому же аутентичные диалоги с различными речевыми задачами и на различные тематики дают хорошую языковую и речевую опору, могут сыграть роль образца для подражания, основы для составления собственных диалогов по образцу.

В качестве изобразительных опор могут использоваться: кинофильм, диафильм, серия рисунков, отдельные картинки и фотографии.

Однако при использовании иллюстративного материала не следует забывать, что его не должно быть слишком много. Эффективность такого рода опор зависит и от их характера, и от их места, и от способов работы сними [3, с.52-54].

Так, при использовании *картинок или фотографий* нельзя забывать, что они должны служить стимулом к говорению, подсказывать тему, содержание, будить мысли чувства. Также важно найти место для их использования в процессе усвоения речевого материала. Однако, этот вид опор хорош для начальной стадии и средней стадии усвоения материала, а что касается самой последней стадии, то здесь лучше воздержаться от обращения к картинке или фотографии, так как они при любом их использовании являются опорами. Настоящее же речевое умение предполагает самостоятельность, которая и должна развиваться в процессе обучения.

Серия рисунков сужает выбор содержательных ориентиров диалогического высказывания, делает его более определенным. Следовательно, немного ограничивает фантазию учащихся, выбор речевого материала, поэтому такой вид опор лучше использовать на начальном этапе обучения диалогической речи.

Что касается *фильмов и диафильмов*, то они являются очень хорошей опорой для работы над диалогической речью, что способствует постоянной заинтересованности учащихся, а, следовательно, и лучшим результатам работы. Однако не следует забывать, что работа с такими видами опор довольно сложна, во-первых, из-за нехватки необходимого оснащения в школах, а во-вторых, из-за сложности восприятия материала. Эти виды опор лучше применять на старших этапах обучения.

К словесным (вербальным) смысловым опорам относятся: *слова как смысловые вехи, лозунг, афоризм, поговорка, подпись*. Рассмотрим некоторые из них.

Слова как смысловые вехи признаны служить опорой для развертывания цепочки смыслов. Поэтому важно, какие слова используются в этих целях. Наиболее адекватными являются фразеологизмы, устойчивые словосочетания, образные выражения, часто дословно не переводимые. В качестве смысловых вех могут выступать и обычные слова.

Лозунг и афоризм – это сгусток мысли. В одном предложении содержится такая информация, которая может стать началом для достаточно большого диалога.

Пословицы и поговорки – те же афоризмы, за ними стоит огромный социальный опыт людей, который говорящий может проецировать на себя. Их место на этапе развития умения.

К изобразительным смысловым опорам относятся: *диаграмма, схема, таблица, цифры, даты, символика, карикатура.*

Символика – такой вид опор в какой-то мере близок рисункам, но отличается тем, что каждая ее деталь несет огромную смысловую нагрузку. Если дать задание «Обсудите с ваш город с иностранцем» и при этом использовать в качестве опоры не открытки, а герб города, то рассказывающий будет более самостоятелен, герб подскажет только главное, смысловое, а содержание ученик может привлечь разное.

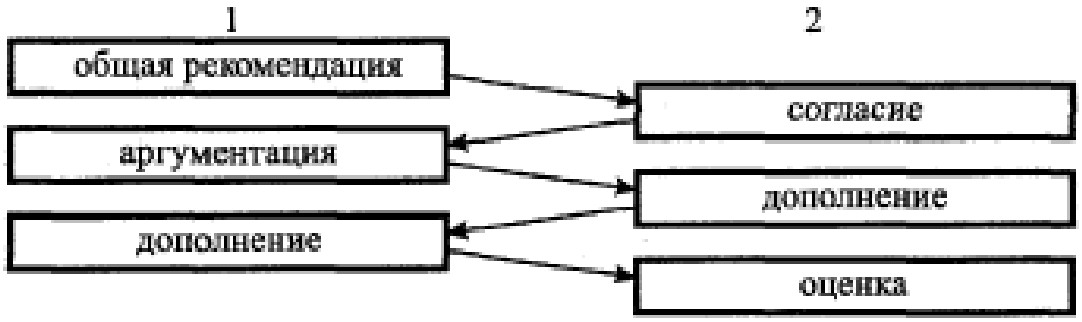
Плакат и карикатура обладают большой силой эмоционального воздействия. Доходчивая и образная форма хорошо раскрывают смысл и суть явления или события.

Диаграммы, схемы, цифры, даты – кажутся очень скупыми подсказками, но судить по ним можно о многом, так как за ними стоят конкретные факты. При помощи таких опор легко управлять высказыванием, причем как смысловым, так и содержательным, зависит от установки. В этом специфика таких опор.

Функциональные опоры представляют собой названия речевых задач, расположенных в необходимой (предположительно, конечно) для высказывания последовательности. Это делается для каждого из речевых партнеров.

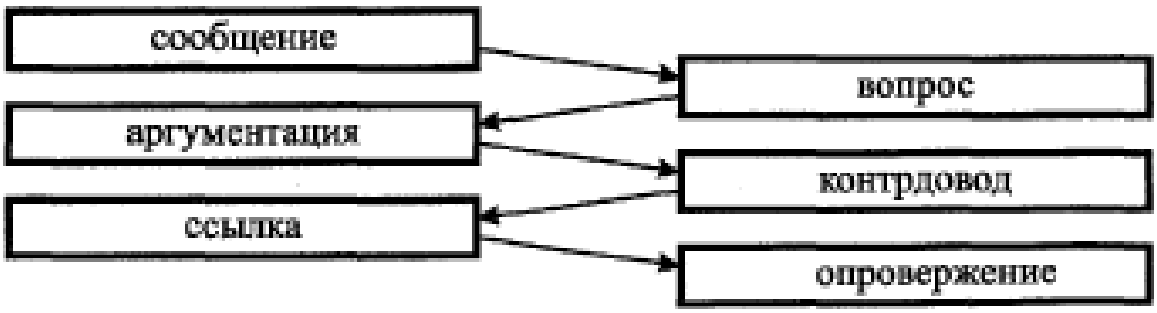
1. Оба партнера получают одну задачу: «обсудите план осмотра города».

Схема 2.3.1



2. Задачи партнеров дифференцированы.
   «Объясни, почему ты занимаешься зимним спортом».
   «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».

Схема 2.3.2



3. Детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно.
4. Тактика задана не жестко, как в примерах выше, а намечены лишь отдельные вехи.
5. Говорящие сами выбирают себе стратегию.
6. Второй партнер не знаком с тактикой первого (и наоборот).

Приведенные выше каркасы диалогического общения называются *функциональными моделями диалога*. Содержащиеся в них опоры в виде речевых задач подготавливают говорящего только в тактическом плане, что имеет место и в реальном процессе общения, поэтому не противоречат неподготовленности как характеристике этапа развития речевого умения. Функциональные опоры дают возможность вызывать определенный материал в речи обучающихся. Функциональные модели диалога могут быть даны на карточках (общих и индивидуальных), в полном виде или усеченном, с клише и без них. Названия задач следует давать на английском языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Таким образом, использование опор на уроке иностранного языка дает возможность научить учащихся строить диалог, правильно выражать мысли, а также способствует совершенствованию навыков диалогической речи учащихся.

Литература

1. Вайсбурд, М.Л. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках / М.Л. Вайсбурд, Л.С. Желяниной, С.В. Калининой; под ред. М.Л. Вайсбурд. – М.: Изд. Академии Пед. Наук РСФСР. - 245-246 с.
2. Колесникова, И.Л., Долгина, О.А. Англо - русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л.Колесникова, О.А.Долгина. - М.: Дрофа, 2008. – 115 с.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М., 1989. – 294 с.
4. Рогова, Т. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Т.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 406 с.
5. Царькова, В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В.Б. Царькова. – Воронеж, 1980. – 235с.

Абакаров И.М.
(г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О КВЕБЕКСКОМ ФРАНЦУЗСКОМ

Abstract: *The present article deals with some features of "Quebec version" of the French language, marked by the author during an internship at the University of Montreal and in the course of live communication with native speakers of Quebec French, among which were mostly university professors from Canadian province Quebec.*

Ключевые слова: *Квебекский вариант французского языка, квебекский французский, канадский французский, нормативный французский, англицизмы, гласные, согласные, особенности.*

Данная статья посвящена некоторым особенностям «квебекского варианта» французского языка, отмеченные автором во время прохождения стажировки при университете г. Монреаля и в ходе живого общения с носителями квебекского французского, среди которых были в основном преподаватели университетов провинции Квебек Канады. Речь последних хотя и была очень близка к литературной норме, но, тем не менее, «грешила» своими фонетико-фонологическими, лексическими и грамматическими партикуляризмами.

При описании французского языка Квебека используются различные термины: le français québécois или français du Québec, либо просто québécois, даже вплоть до français canadien. Может встречаться и термин «квебекский диалект французского языка». Речь, однако, не идет ни о креольском языке, ни о диалекте, ни о патуа. Как впрочем, ни о региональном варианте, поскольку Квебек не является регионом Франции. Здесь можно говорить о национальном языке Квебека.

При первом контакте с носителем квебекского языка любой франкофон, живущий вне Квебека будет испытывать определенные трудности при звуковосприятии и идентификации некоторых чисто квебекских выражений.

Во время лекций в университете местные специалисты настаивали на том, что следует говорить о квебекском французском, а не о его канадском варианте, поскольку в Канаде существует, по крайней мере, другое франкофонное сообщество - акадийское, язык которого заметно отличается в фонетическом и лексическом отношении от квебекского французского, на речевые нормы которого обычно ориентируются франкофоны, проживающие в провинциях к западу от Квебека, в том числе франко-онтарцы. На востоке от Квебека, в бывшей французской Акадии, преобладает другая, более ранняя разновидность - франко-акадский диалект. Существует также (на островах) франко-тернёвьенский (франко-ньюфаундленский) диалект, на котором говорят уже мало. Таким образом, самым большим влиянием, все-таки, пользуется квебекский французский, который по праву можно рассматривать как нормативный для остальной части франкоязычного населения, также как и le français standard во Франции.

Этому в немалой степени способствует то обстоятельство, что именно в Квебеке, единственной канадской провинции, где французский является

единственным официальным языком, производится большая часть франкоязычной книжной радио и телевизионной продукции. Понятия «французский язык в Канаде» и «французский язык в Квебеке», даже, несмотря на федеративное устройство Канады и наличие двуязычной англо-французской провинции Нью-Брансуик, можно фактически рассматривать, хотя исторически это не так, уже как тождественные.

При общении с образованной частью Квебека и во время лекций преподавателей университета мною было отмечено, что они, учитывая тот факт, что все стажеры привыкли к восприятию нормативного варианта, стараются говорить как можно ближе к литературному французскому произношению (le français standard). Однако, и это было нередко, «тлетворного» влияния квебекского французского не удавалось избежать даже им. Это находило отражение как на фонетико-фонологическом, что было чаще, так и на лексическом и грамматических уровнях.

Все языковые девиации квебекского французского обусловливались лингвистическими, социальными и географическими причинами.

Но следует заметить, что даже сильные политические потрясения во французском обществе XVIII и XIX веков, вызвавшие значительные изменения в лексическом составе французского языка, практически не оказали никакого влияния на его канадский вариант. Большая отдаленность от метрополии, то есть отсутствие непосредственного контакта с литературно-письменным французским языком послужила решающим фактором в пользу англизации квебекского разговорного языка, поскольку населению приходилось в своей профессиональной деятельности довольно часто прибегать к английскому языку.

Проникновение английской лексики становилось все интенсивней и она, употреблявшаяся поначалу наравне с собственно французской, стала медленно, но верно её вытеснять. И с определенного периода французский язык в Канаде становится просторечным «жуалем ». Уже в XIX веке состояние родного языка стало столь нестабильным, что вызывало беспокойство у некоторых пуристов, которые открыто стали выражать недовольство данным обстоятельством. В частности, в 1880 году выходит брошюра Жюль-Поля Тардивеля «Англицизм, вот враг!» («L’Anglicisme, voilà l’ennemi!»), в которой осуждаются английские заимствования и предлагается наступать на англицизмы широким фронтом. Он же предлагает возрождать вышедшие из употребления французские слова, поддерживая уже до него выдвинутую идею изоляции Квебека от внешнего англоязычного влияния, ради сохранения его культурной самобытности. Поскольку, как он утверждает, в этом он видит большую опасность для будущей канадско-французской нации: «… En réfléchissant un peu sur la situation j'y ai vu un grand danger pour l'avenir de la race canadienne-française».

Однако опасения некоторых исследователей, что еще немного – и французский язык, отдельность франко-канадской культуры и особое канадское самосознание франко-канадцев растворятся в понятии единой канадской нации, говорящей на английском языке не оправдываются [Реферовская 1972: 24]. Более того, рискну предположить, что в данном случае можно провести хоть и слабо выраженную, но параллель с легкой пиджинизацией, хотя ни один исследователь этого еще не отмечает. Однако условия для этого есть: налицо тесное взаимодействие двух неродственных языков, фонетика у каждого народа своя, на уровне лексики отмечается также нестабильность - каждый коммуникант

стремится вставить в свою речь как можно больше своих слов. Кроме того, отмечается еще один фактор, свойственный появлению пиджина - нестабильность синтаксиса, вызванная взаимодействием и «конфликтом» двух синтаксических структур, одна из которых (французская) существенно сложнее, чем другая (английская). Слабый, но, все-таки, еще один аргумент. Однако, если даже это и так, то это дело будущего. Во всяком случае, не близкого.

Немаловажным доводом в пользу вышесказанного является и этническая составляющая квебекского общества, которое, образно говоря, могло бы послужить образцом приготовления блюда под названием «этническое ассорти». Одним из явно выраженных векторов в политике провинции Квебек, является политика широкого привлечения к себе, хотя и через строгий отбор, населения из других стран. Этим занимается специально созданное министерство. Среди въезжающего населения не обязательно франкоговорящие. К тому же, у многих вновь прибывающих людей, даже владеющих французским языком, уровень его оставляет желать лучшего. Совершенно очевидно, что совершенствование своего французского они осуществляют в условиях, далеких от идеальных, далеких от нормативного французского, а также под влиянием не только квебекского французского, но и английского языка, хотя последний и не является официально признанным.

Нельзя исключать и такого лингвистического сценария, когда из словосочетания «квебекский французский» слово «французский» исчезнет на официальном уровне. Тогда можно будет говорить просто о квебекском языке. Свидетельством этому являются широко распространенные в речи не только квебекцев, но и жителей других канадских провинций таких выражений, как «parler en québécois», «la langue québécoise», «le québécois». Подобные выражения встречаются и в СМИ.

При общении, прежде всего, обращаешь внимание на особенности фонетико-фонологического характера.

Наиболее часто встречающееся отличие от нормативного французского произношения это, пожалуй, очень заметная отодвинутость и открытость носового гласного /ɛ̃/, который нередко произносится как /ã/: bien [bjɛ̃] > [bjã], magasin – [magazɛ̃] > [magazã], examen – [ɛgzamɛ̃] > [ɛgzamã]. Причем при артикуляции данного носового в некоторых позициях была слышна некоторая «запертость» этого звука, то есть касание спинки языка неба, что и создает эффект «запертости».

На втором месте по необычности для меня и моего слуха, привыкшего к нормативному звучанию и обучающему нормативному произношению стоит слишком открытое произношение гласного / ɛ/, который в ударной позиции перед увулярным /ʁ/ звучит как /a/. Особенно это касается таких слов, как universitaire - [universitaʁ] > [universitaʁ]; ordinaire [ɔʁdinɛʁ] > [ɔrdinaʁ]. Причем последнее слово может произноситься и [ardinaʁ].

В безударной позиции открытый гласный [ɔ] очень часто продвигает место своей артикуляции к центральному [ə]: donner - [dɔne] > [dəne]; soleil - [sɔlɛj] > [səlɛj]. Данная ситуация аналогична той, которая уже давно отмечена во французской не только разговорной, но и официальной речи при произнесении слов moment и profond, как [məmã] и [prəfɔ̃].

Полуоткрытый гласный / ɔ/ в некоторых словах не только продвигается вперед, но и раскрывается до /a/: j'aurais dû > [ʒaʁɛdzy]; oreille > [aʁɛj]. В данных

примерах переход /ɔ/ в /a/ может объясняться акустическими свойствами увулярного /ʁ /, который способствует сильному раскрытию примыкающих гласных. Что касается еще одного примера: sauvage > [savaʒ], то здесь, видимо, играет роль фактор гармонизации: влияние ударного / a/. Отметим, что в произношении одного и того же носителя данный гласный может звучать в одном и том же слове (словосочетании) и нормативно.

Ослабление напряжения при артикуляции шипящего глухого согласного [ʃ]: manger > [mãɦe]; в линвистической литературе [Bittner 1995] отмечается, что данное явление свойственно и звонкому гоморганному звуку [ʒ].

Платализация согласных [t] и [d] перед звуками [i] и [y] вплоть до их аффрикатизации: tu > [tsy]; j'aurais dû > [ʒaʁɛdzy]; dire > [dziːʁ].

Дифтонгизация долгих гласных. Это вызывается, скорее всего, влиянием на говорящего звуковой системы английского языка: père > [paɛʁ]; je pose > [ʒəpouz]. Хотя дифтонгизация рассматривается как признак менее культурной речи, данное явление, тем не менее, встречается в речи и образованных людей.

Отмечается немало и других фонетико-фонологических особенностей (отклонений) от нормативного французского произношения, замеченные исследователями квебекского французского.

Литература

1. Клоков В. Т. Качество французского языка в современных средствах массовой информации Квебека. // Изв. Сарат. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. 2008. Т.8. Вып. 1. С. 83-91.
2. Реферовская Е. А., Бокадорова Н. Ю., Гулыга О. А., Челышева И. И. Французский язык. // Языки мира: Романские языки. - М., 2001. - С. 247-249.
3. Реферовская Е. А. Французский язык в Канаде. Л., 1972.
4. Черкасов А. И. Некоторые характеристики этнокультурной мозаики Канады // Этнокультурная мозаика и проблемы канадской идентичности: Материалы междисциплинарного семинара. М.: 2003. С 11-28.
5. Bittner M. Réalisation des constrictives /ʃ/ et /ʒ/ en parler saguenéen : étude acoustique. Université du Québec à Chicoutimi. 1995.
6. Tardivel Jules-Paul. L'anglicisme, voilà l'ennemi. Québec. Imprimerie du «Canadien». Livre électronique de Project Gutenberg Canada. http://www.gutenberg.ca/ebooks/tardivel-anglicisme/tardivel-anglicisme-00-h-dir/tardivel-anglicisme-00-h.html

Абдулаева Р.Н.
(г. Махачкала)

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *В статье анализируется вопрос использования анималистического компонента в английских пословицах и поговорках. Образы животных характерны для английских паремиологических единиц, так как они играют большую роль в повседневной жизни людей. Положительные и отрицательные семы, маркирующие те или иные качества, представлены в данных паремиях в образе различных зоонимов.*

Ключевые слова: *паремия, лексема, коннотация, компонент, статус*

Annotation: *The article examines the question of using animalistic component in English proverbs and sayings. Images of animals are illustarative of the British paremiologicalunits as they play an important role in people's daily lives. In these proverbs positive and negative semes, marking certain qualities, are presented in the images of different zoonyms.*

Key words: *proverbs and sayings, lexical unit, connotation, component, status*

Животный мир часто выступает в качестве универсального культурного принципа метафоризации, когда человеческая сущность раскрывается через наделение животных человеческими качествами и распространения на них действий и отношений, возникающих среди людей.

Главными функциями использования зоонимов являются экспрессивная и оценочная. Они служат как средством образной характеристики человека, так и средством создания образной речи. Исследование имен животных с переносным значением позволяет реконструировать один из важных компонентов национальной языковой картины мира и сопоставить ценностные ориентиры английской лингвокультур.

Переносно-образное значение «животное-человек» оказывается неотъемлемым элементом национальной картины мира, сформировавшимся на протяжении веков и нашедшим отражение в фольклоре [Егорова 2006: 52].

Как подчеркивает Красных, зооморфизмы – одна из универсальных тенденций метафоризации, обладающая спецификой реализации в различных языках. Зооморфная метафора оперирует тем образно-ассоциативным богатством, которое сформировалось у носителей языка на основе их мировосприятия [Красных 2002: 7].

По мнению Ф. И. Карташковой, обозначение человека через его сравнение с животными создает образную номинацию, сопровождаемую положительными или отрицательными коннотациями [Карташкова 2003: 41].

Причиной выбора образа животного является представление о соответствующем животном и те символы, которые закрепились за ним в языковом сознании носителей языка. Тот или иной образ-мотив метафоры связан с системой стереотипных эталонов, принадлежащих языковой картине мира.

Исследование показало, что максимальной активностью в паремиях английского языка обладают названия домашних животных. Среди паремий с компонентом названий домашних животных репрезентативны лексемы dog и cat. Образы кошки и собаки характерны для английских пословиц, поскольку данные животные играли большую роль в повседневной жизни людей, и соответственно представления о них всегда присутствовали в сознании людей.

С точки зрения когнитивного уровня значения, все рассмотренные паремии отличаются тематическим разнообразием и применяются по отношению к самым разным качествам и характеристикам человека.

Отрицательную коннотацию получает тихая, молчаливая собака, которая ассоциируется с опасным человеком.

Dumb dogs are dangerous – Немыесобакиопасны;

Beware of a silent dog and still water –Бойся тихой собаки и спокойной воды. Но, A barking dog never bites – Лающая собака никогда не кусает.

Для выражения пренебрежительного отношения к людям, склонным поступиться своими принципами, может быть использована следующая пословица:

A dog will not cry if you beat with the bone – Собака не будет лаять, если кинуть в нее кость.

В английском языке наряду с лексемой dog обнаруживается и использование различных пород собак. Например, различия между людьми подчеркивают пословицы:

The mastiff never loves the greyhound – Мастифф не любит гончих.

О двуличном, непредсказуемом человеке, которому не стоит доверять, англичане скажут:

Though the mastiff be gentle, yet bite him not by the lip – Хоть мастифф и добр, не стоит кусать его за губу.

Довольно часто различныезоонимы фигурируют в одном и том же тексте, благодаря чему выражается противоположное оценочное отношение. Лексеме dog в пословицах часто противопоставляется лексема cat.

None but cats and dogs are allowed to quarrel in my house – Только собакам и кошкам позволено ругаться в моем доме;

By biting and scratching cats and dogs come together – Кусаясь и царапаясь, кошки и собаки договариваются;

The cat and dog may kiss, yet none the better friends – Кошка с собакой могут поцеловаться, но не станут хорошими друзьями.

Отношения «слабый – сильный» закрепились в языковом сознании через образы «кот – мышь».

As the cat plays with a mouse – Как кошка играет с мышкой;

The cat invites the mouse to the feast – Кошка приглашает мышь на праздник;

My cat is a good mouse-hunt – Моя кошка хороший охотник на мышей;

When the cat is away the mice will play – Кошка из дому, мышам – праздник.

Лексема ass при переносном употреблении имеет как положительные, так и отрицательные коннотации. В английских пословицах лексема assможет противопоставляться лексеме horse, обозначая различный социальный статус, образ жизни, характер.

Better ride an ass that carries me than a horse that throws me – Лучше ехать на осле, который везет меня, чем на лошади, которая сбрасывает меня.

При этом образ, репрезентируемый данными лексемами в английском языке, несет оттенок иронии.

Every ass thinks himself worthy stand with the king's horses – Каждый осел считает, что он достоин, стоять с королевскими конями;

Never went out an ass and came home horse – Никогда уходивший ослом не вернулся лошадью.

Низкий статус осла подчеркивается и следующей пословицей:

Honey is not for the ass's mouth –Мед не для осла.

В паремиях с наименованиями диких животных наиболее репрезентативной является лексема wolf. Она может символизировать различные характеристики человека, но, в основном, обладает отрицательной оценочной коннотацией. Она может олицетворять опасного, хитрого, жестокого человека, рядом с которым никогда нельзя терять бдительность.

Alone sheep is in danger of the wolf – Одинокая овца может стать добычей волка;

To set the wolf to keep the sheep – Оставить волка овец сторожить;

Give never a wolf the wether to keep – Не давай волку стеречь стадо.

Следующие пословицы описывают человека, который никогда не сможет избавиться от каких-то черт своего характера, переделать его невозможно:

Wolves lose their teeth but not their memory / Wolves may lose their teeth but not their nature – Волк может лишиться зубов, но не привычек.

Семантическое соответствие можно найти в следующей английской пословице, где базовым компонентом выступает «леопард».

The leopard cannot change its spot – Леопард не может сменить свои пятна.

Образ волка также может использоваться в ситуации, когда необходимо подчеркнуть, что для того, чтобы достичь чего-либо, человеку нужно работать, не сидеть на месте, так как просто так в этой жизни ничего не дается.

The wolf that wants to find the meat must trot all day on his feet – Волк, который хочет найти мясо должен бегать весь день по лесу.

Пословицы репрезентируют в большинстве случаев негативные черты характера человека, подлость, коварство, при описании его зооморфизмом fox. В данном значении могут совпадать качественные характеристики волка и лисы.

To set the fox to keep the geese – Поставитьлисусторожитьгусей;

The fox may grow grey but never good – Лиса может стать серой, но хорошей никогда;

When the fox preaches beware the geese – Когда лиса проповедует, береги гусей.

Метафорическому переосмыслению в пословицах сопоставляемых языков подвергаются и названия птиц, как домашних, так и диких.

Образ курицы фигурирует в английских пословицах как символ глупости.

The hen discovers her nest by cackling – Курица кудахтаньем выдает гнездо;

Fat as a hen in the forehead – Глупый как курица.

В английском языке данный орнитоним также часто используется, когда говорят о женщине, противопоставляя ее мужчине.

It is a sad house where the hen crows louder than the cock – Грустный дом тот, в котором курица кудахчет громче петуха.

На основе языкового материала можно сделать вывод о том, что в целом в паремиологической семантике животных и птиц наиболее часто прослеживается

смешанная оценочная коннотация с преобладанием отрицательного субъективно-оценочного компонента.

Литература

1. ЕгороваА.В.Система анималистических образов английской паремиологии (гендерный и аксиологический аспекты)//Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты). –М., 2006. – С.50-53
2. КарташковаФ.И.Косвенная номинация в аспекте мыслительно-языковой деятельности. -Иваново: ИГУ, 2003. — С.118
3. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. - М.: Гнозис, 2002. — С. 284

Абдусаламова М.М.
(г. Махачкала)

ПОЛИТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРИКА

Аннотация: *В данной статье рассматривается политическая метафора, как способ анализа политических текстов. Язык политики и политических метафор насчитывает полувековую историю, и несмотря на сей факт, является актуальным и в наши дни.*

Abstract: *The given article is devoted to the problem of a political metaphor as a way of political texts' analyzing. The language of politics and political metaphors has the history of even half a century and in spite of this fact it is topical nowadays.*

Ключевые слова: *язык политики, метафора, неориторика, дискурс, вербальный и невербальный.*

Key words: *the language of politics, metaphor, neorhetoric, discourse, verbal and nonverbal.*

Метафоры, используемые в сфере политики, в наши дни привлекают внимание огромного числа исследователей во всем мире лингвистов, политологов, социологов, психологов, специалистов в области массовой коммуникации, журналистов, культурологов т.д. Основная причина наблюдаемого в последние годы повышенного интереса к политической метафоре кроется в популярности нового, когнитивного, подхода к самому понятию метафоры и плодотворности его применения к анализу политических текстов. Естественно, это не единственный фактор. Немаловажную роль играют и развитие дискурсивных исследований, и возросшая актуальность проблемы речевого воздействия в эпоху массовых коммуникаций, которая обусловливает оживление внимания к наследию античной риторики и ее своеобразное возрождение в виде современных «неориторических» концепций. В итоге

политическая метафора оказывается точкой, в которой соединяются интересы нескольких научных направлений, в числе которых - теория концептуальной метафоры, дискурс-анализ и неориторика.

За рубежом анализ языка политики вообще и в частности политических метафор насчитывает уже более чем полувековую историю, не теряя своей значимости и в наши дни. [Скребцова 2007: 91]

Среди публикаций журнала «Политическая лингвистика» исследования метафоры занимают заметное место. В подавляющем большинстве они представляют то, что можно обозначить как «когнитивно-дискурсивный анализ метафоры в политической коммуникации». Авторы таких исследований опираются на теорию концептуальной метафоры, которая выдвинула своеобразное понимание метафоры как организующего принципа понятийной системы человека, обусловливающего его восприятие, мышление и поведение. Помимо этого, когнитивно-дискурсивная парадигма предполагает, что метафора не является автономной сущностью, а составляет естественную часть нарратива, выполняя в нем определенную функцию. Таковой подход к анализу метафор позволяет обнаружить явное и неявное в тексте, прояснить коммуникативные намерения его автора, выявить его общественную позицию и моральную «систему координат». Без сомнения это особенно важно, когда предметом исследования является политический дискурс. В числе первых примеров применения теории концептуальной метафоры к анализу языка политики следует отметить статью Дж. Лакоффа о метафорах, использовавшихся американскими властями в 1990-1991 гг. [Будаев 2008: 38]

Этой же точки зрения придерживается и профессор А.П. Чудинов рассматривая политическую метафорику. Так, опубликованная в «Политической лингвистике» статья является новым шагом в предпринятом им мониторинге политических метафор современной России. Наблюдения автора над отечественной публицистикой последних лет привели его к выводу о том, что в 2000-2003 гг. метафоры в российской политике еще сохраняли агрессивный прагматический потенциал, характерный для 90-х годов прошлого столетия. Однако позднее, в 2004-2008 гг., эта тенденция пошла на спад, и криминальные метафоры стали уступать место более спокойным и конструктивным образам, в том числе природоморфным и спортивным. Что же касается негативной метафорики, то она, по мнению А.П. Чудинова, в последние годы оказалась вытесненной в область российской внешней политики. Автор констатирует, что после довольно долгого периода метафорических «бурь» наша страна вступила в метафорическое «затишье». [Чудинов 2003: 95]

Анализ метафор, присущих определенному этапу развития общества или свойственных тем или иным политическим силам, основывается на предположении о существовании корреляции между характером используемых метафор и спецификой социально-политической ситуации в стране. Эта зависимость была впервые сформулирована более полувека назад классиком политической лингвистики Г. Лассвеллом, который считал возможным по стилю языка не только судить о текущей политической ситуации, но и делать прогнозы относительно ее развития. По его мнению, определенные изменения в стиле могут быть провозвестниками наступающего кризиса или ужесточения политического режима. Наш современник, видный американский политолог Р. Андерсон в статье, озаглавленной «Каузальная сила политической метафоры», ставит вопрос

иначе: могут ли используемые политиками метафоры влиять на общественно-политические процессы? Пытаясь найти на него ответ, профессор Р. Андерсон обращается к анализу политического дискурса советского, перестроечного и постперестроечного периодов. Опираясь на скрупулезные подсчеты метафор, типичных для упомянутых периодов, он обнаруживает количественные подтверждения связи между демократическими преобразованиями в российском обществе и трансформацией политических метафор. При этом Р. Андерсон исходит из того, что используемые политиками метафоры не столько отражают существующие тенденции, сколько посылают сигналы социальной идентичности и тем самым могут либо провоцировать преобразования в общественной жизни, либо, наоборот, удерживать от них. Если это так, то обнаруженные им корреляции между социально-политическими и языковыми изменениями, имевшими место в нашей стране в период перестройки, действительно подтверждают исходную гипотезу о каузальной силе метафор, правда лишь применительно к данному конкретному случаю. Впрочем, Р. Андерсон считает, что выявленные корреляции не являются специфичными для выбранного им материала и могут быть подкреплены другими примерами. [Андерсон 2007: 7]

Невербальные метафоры рассматриваются и в публикации Э.В. Будаева, посвященной анализу семиотических и когнитивных корреляций вербальных и невербальных аспектов политического дискурса. Э.В. Будаев особо подчеркивает тот факт, что многие невербальные политические метафоры имеют аналоги в метафорических выражениях политического дискурса. По его мнению, это позволяет сделать вывод о том, что невербальные и вербальные метафоры представляют собой модусы одних и тех же когнитивных структур и подчиняются схожим когнитивным закономерностям. [Вайс 2007: 34]

Прагматический аспект политической метафорики традиционно получает меньше внимания со стороны лингвистов, чем семантический. В статье профессора Т. Белта, в которой описывается психолингвистический эксперимент, направленный именно на оценку прагматического аспекта политической метафоры, т.е. ее воздействующей силы. Автор исследования поставил перед собой задачу выяснить, какой эффект на читателя производят газетные метафоры с точки зрения усвоения информации, ассимиляции активируемого ею фрейма и формирования суждения. Профессор Т. Белт выдвинул следующие исходные гипотезы: 1) метафоры в тексте способствуют лучшему усвоению информации; 2) аудитория склонна некритично принимать (ассимилировать) фреймы, активируемые метафорами (например, фрейм игры, фрейм конфликта); 3) активируемые метафорами фреймы придают сообщению ценностную окраску и тем самым влияют на последующие суждения. С целью проверки данных положений автором был проведен масштабный эксперимент, в ходе которого действительно подтвердилось, что метафора облегчает усвоение, направляет политическую дискуссию в заданное русло и влияет на формирование суждения. Этот множественный эффект достигается, по мнению Т. Белта, благодаря тому, что метафора способна оказывать как когнитивное, так и эмоциональное воздействие. С одной стороны, она упрощает информацию, представляя сложное и абстрактное через более простое, знакомое и конкретное, и облегчает усвоение, организуя информацию посредством фреймов. С другой стороны, многие метафоры апеллируют к социальным ценностям и являются эмоционально окрашенными, что усиливает их воздействие. [Белт 2007: 10]

Неориторический подход к изучению политической метафорики представлен в статье, которая опубликована в специальном разделе «Классика политической лингвистики», призванном восполнить пробелы в наших знаниях об истории становления данного направления за рубежом. М. Осборн – яркий представитель одного из направлений американской неориторики, чьи работы по архетипичным метафорам оказали большое влияние на исследователей во всем мире. По мнению М. Осборна, в речи политиков, вне зависимости от их национально-культурной принадлежности и особенностей коммуникативной ситуации, неизменно присутствуют так называемые архетипичные метафоры, а именно образы света и тьмы, солнца, жары и холода, а также природного цикла. Будучи укоренены в повседневном опыте и соотнесены с базовыми человеческими потребностями, эти метафоры служат основой для понимания людьми друг друга и создают благоприятную почву для политического убеждения. [Андерсон 2007: 31]

Политическая метафорология как область пересечения политической лингвистики и исследований метафоры может изучаться с разных методологических позиций и в разных дисциплинах. Представляя широкий спектр работ, посвященных метафоре в политической коммуникации, журнал «Политическая лингвистика» позволяет читателям оценить специфику различных подходов – когнитивно-дискурсивного, критического, психолингвистического, политологического, неориторического и др. – к одному и тому же предмету и вместе с тем увидеть, несмотря на разный метаязык описания, схожесть выводов. Последнее свидетельствует о том, что исследователям удается обнаружить некоторые сущностные свойства метафоры как продукта языка, мышления, культуры, общества. [Баранов 1991: 193]

Литература

1. Андерсон Р. Казуальная сила политической метафоры. Екатеринбург 2007.
2. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора. М., 1991.
3. Белт Т. Газетные метафоры в политическом убеждении. Екатеринбург, 2007.
4. Будаев Э.В. Когнитивно-дискурсивный анализ метафоры в политической коммуникации. Санкт-Петербург, 2008.
5. Вайс Д. Национально-социалистический дискурс пропаганды. Екатеринбург, 2007.
6. Скребцова Т.Г. Современные исследования политической метафоры. Санкт-Петербург, 2005.
7. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003.

Адзиева З.Х.
(г. Махачкала)

СУБСТАНТИВНЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА С ЗАВИСИМЫМ ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В МЕСТНЫХ ПАДЕЖАХ (ЭССИВ, АЛЛАТИВ)

Аннотация: *В статье рассматриваются основные семантические и синтаксические особенности субстантивных словосочетаний даргинского языка с зависимым словом в эссиве и аллативе. Описываются различия в разнообразии значений, выражаемых субстантивными словосочетаниями в исследуемых местных падежах. Автор выявляет наличие специфической синтаксической связи между компонентами рассматриваемых словосочетаний в аллативе.*

Ключевые слова: *субстантивные словосочетания, местные падежи, эссив, аллатив.*

Summary: *This article deals with basic semantic and syntactic features of the substantive phrases of dargin language with a dependent word in essive and allative. The differences in a variety of meanings expressed by the substantive phrases in these local cases are described. The author reveals the presence of a specific syntactic relation between the components of substantive phrases in allative.*
Keywords: *substantive phrases, local cases, essiv, allativ.*

В даргинском литературном языке специалистами отмечаются четыре местных падежа, каждый из которых имеет по пять серий [Сулейманов 1964: 91; Абдуллаев 1954: 102; Мусаев 1984: 25]. Следовательно, местные падежи в речи реализуются в 20 словоформах, что позволяет употреблять их в самых разнообразных функциях. В силу этого субстантивные словосочетания с зависимым именем в местном падеже широко употребляются для выражения определительно-пространственных отношений с различными оттенками уточнения. Эти отношения четко дифференцированы за счет конкретных частных значений, к описанию которых мы ниже и приступаем.

Эссивом или падежом покоя называется местный падеж, оформляющий имя, в пределах которого (в, на, под, около...) покоится, совершает действие или пребывает в определенном состоянии предмет. Эссив отвечает на синтаксический вопрос *чинаб*? «где?» или на морфологические – *чизиб*? «в ком?»; *чичиб* «на ком? у кого?»; *чиуб* «под ком?»; *селизиб*? «в чем?»; *селичиб*? «на чем?»; *селиуб*? «под чем?»; *селигIиб*? «у чего?» и т. д.

Как показывают приведенные морфологические вопросы, на которые отвечает имя, оформленное эссивом, последний дифференцирован на серии. Отмечаются серии на ***-чиб, -зиб, -уб, -хIиб и -гIиб***.

Как показывает материал нашей картотеки, в даргинском языке довольно свободно функционируют субстантивные словосочетания с зависимым именем существительным, оформленным почти всеми этими сериями эссива. В подобных словосочетаниях главный компонент называет денотант, характеризуемый своим пространственным отношением к другому предмету, называемому эссивом, ср.: ***дубурличиб*** *ши* «аул на горе», ***бяхIлизиб*** *сурат* «рисунок на стене» и т. д.

Частные, конкретные значения, выражаемые субстантивными словосочетаниями с зависимым словом в эссиве разнообразны. Отмечаются, например, следующие подобные частные значения.

Серия на ***-чиб*** с суперэссивным значением выражает в субстантивном словосочетании предмет, на поверхности которого покоится другой предмет, придавая последнему определительно-обстоятельственный признак, ср.: ***бекIличиб*** *кьапIа* «на голове шапка», ***кьяйчир*** *улибхьа* «седло на корове» (посл.) и т.д. Словосочетание с супер-эссивом выражает и несколько иные значения в случаях, когда компонентами (оба или один из них) словосочетания являются названия неконкретных предметов, ср.: ***собраниеличир*** *жалти* «споры на собрании», ***халкьличиб*** *гIяйиб* «вина на народе», ***гьаваличир*** *гьунарти* букв. «на воздухе трюки», т. е. «в воздухе».

Разнообразие семантических значений, выражаемых субстантивным словосочетанием с зависимым словом в супер-эссиве, разумеется, обусловлены частной семантикой слов, вступающих в словосочетание. Как показывает наш материал, слагаемыми таких словосочетаний могут выступать: а) оба компонента, обозначающие конкретные предметы (***кьасиличиб*** *пигьала* «на полке фиала» и т. д.); б) оба компонента, выражающие отвлеченные понятия (***архIяличир*** *къалмагъар* «скандал при путешествии» (букв. «в путешествии»); в) один из компонентов, выражает конкретный предмет, а другой – отвлеченное понятие (***ватIайчиб*** *пахру* букв. «на родине гордость», т. е. «гордость за родину» (гордиться родиной); г) оба компонента являются одушевленными существительными (***урчиличир*** *рурси* «на лошади девочка»); д) один из компонентов выражает одушевленный предмет, а другой – неодушевленный (***машиналичиб*** *унц* «на машине бык») и т. д.

При употреблении слов в переносном значении становится возможным сочетание существительных с любыми семантическими значениями. Видимо, поэтому субстантивные словосочетания с зависимым именем существительным в суб-эссиве нашли свое употребление также в языке поэзии и публицистике. Например, в народной поэзии отмечены следующие примеры, подтверждающие эту мысль, ср.: *итдалара шив, гьатIи,* ***шулличир*** *хIябал хъали* «да разве у них это село что ли – три дома на скале», *икIди ахъ* ***дубуртачир*** *чамкур чакарла галга* «на тех высоких горах сахарное дерево» и т. д. В приведенных примерах выделяются такие субстантивные словосочетания с зависимым именем существительным в супер-лативе, как ***дубуртачир*** *галга* «на горах дерево», ***шурличир*** *хъали* «дом на скале».

Аналогичным образом функционируют субстантивные словосочетания с зависимым именем существительным и в интер-эссивной форме на **-зиб**, ср.: ***вацIализир*** *хIела ши*, *рикIади дургу чили* букв. «в лесу твое село, думала, кто найдет» (нар. песня), т. е. «село, что в лесу» и т. д.

В составе местных падежей даргинского литературного языка функционирует аллатив, обозначающий предмет, в сторону которого направляется или направлен другой предмет, но без обязательного достижения первого предмета, ср.: ***дубуртазибяхI*** *гьуни* «дорога в сторону гор» и т. д. О необходимости включить в состав падежей даргинского языка еще один падеж с окончанием ***-бяхI*** впервые заявил З. Г. Абдуллаев, который назвал данный падеж направительным [Абдуллаев 1961: 88]. Со временем этот падеж был включен в состав падежей, изучаемых и в школьных учебниках под названием *«бяхIчибиз*

падеж», что в буквальном переводе на русский язык означает «направление падеж» [Сулейманов и др. 1972: 19].

Зависимое слово в субстантивном словосочетании может оформиться в любой из серий аллатива, ср.: ***шурмаубяхI*** *дякь* «тропинка в сторону под утес» (суб-аллатив); ***хIеркIличибяхI*** *гьуни* букв. «дорога в сторону на реку», т. е. «дорога в сторону реки» (супер-аллатив); ***шилизибяхI*** *гьуни* «дорога в село» (интер-аллатив); ***инкъурбагIибяхI*** *дякь* «тропинка в сторону к -около ущелий» (конт-аллатив) и т. д.

Слова, представляющие собой компоненты субстантивных словосочетаний с зависимым именем существительным в различных сериальных формах аллатива, образуют семантически ограниченный круг. Стержневым компонентом, как правило, выступают существительные, обозначающие траекторию, по которой двигается, направляется определенный объект. В качестве подобных существительных выступают в основном слова *гьуни* «дорога», *дякь* «тропинка». Зависимым же компонентом, характеризующим предмет, обозначенный главным компонентом, выступают слова, обозначающие в основном объект или предмет, находящийся в пространстве в статичном положении. Такими предметами бывают, как правило, топонимические названия географических объектов, ср.: ***дубуртазибяхI*** *гьуни* «дорога в сторону гор», ***шурмаубяхI*** *дякь* «тропинка в сторону под утёс». В редких случаях отмечено выступление в качестве главного компонента рассматриваемых словосочетаний одушевленных существительных, ср.: ***унрубачидяхI*** *къапу* «ворота в сторону соседей» (например, *нушала юртлизир* ***унрубачудяхI*** *къапу агара* «в нашем доме в сторону соседей нет ворот»).

В синтаксическом аспекте в рассматриваемых словосочетаниях представлены определительные отношения между компонентами словосочетания. Так, например, в словосочетании ***дубуртазибяхI*** *гьуни* «дорога в сторону гор» главное слово *гьуни* характеризуется именем в интер-аллативе, указывая на его пространственные атрибуты.

Субстантивное словосочетание с зависимым именем в аллативе характеризуется специфической синтаксической особенностью. Подобная особенность заключается в том, что компоненты словосочетания подкреплены двойной синтаксической связью – управлением и согласованием. С одной стороны главное слово словосочетания управляет именем в аллативе, с другой же стороны с ним в классе и числе согласуется при помощи классного показателя зависимое слово, оформленное аллативом, ср.: *дубуртази**б**яхI* (III кл. ед. ч.) *гьуни* (III кл. ед. ч.) «дорога в сторону гор» и *дубуртази**д**яхI* (III кл. мн. ч.) *гьундури* (III кл. мн. ч.) «дороги в сторону гор». Как видно, в первом случае надежная словоформа аллатива *дубуртази**б**яхI* при помощи классного показателя ***б***, представленного в составе окончания, согласуется со словом *гьуни* «дорога», выражая единственное число и третий класс. Во втором же случае падежная словоформа аллатива *дубуртази**д**яхI* при помощи классного показателя ***д***, представленного в окончании, согласуется со стержневым компонентом словосочетания *гьундури* «дороги», выражая множественное число третьего класса.

В заключение ко всему сказанному следует добавить, что в субстантивных словосочетаниях с зависимым именем существительным в местных падежах, могут выступать не только имена существительные, но и другие именные части речи – прилагательные, числительные и местоимения, употребленные в

синтаксической функции существительного, ср.: ***халатала*** *гIякьлу* «ум взрослых», ***биштIатас*** *разидеш* «радость для маленьких», ***цала*** *хIянчи* «работа одного». ***ХIябличила*** *хабар* «сказка о троих», ***лебталалра*** *машинти* «машины всех» и т. д.

Литература

1. Абдуллаев З. Г. Категория падежа в даргинском языке. Махачкала: Изд-во Даг. ФАН СССР, 1961.
2. Абдуллаев С. Н. Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология). Махачкала, 1954.
3. Мусаев М.-С. М. Падежный состав даргинского языка. Махачкала, 1984.
4. Сулейманов А. А. Морфология даргинского языка. Махачкала, 1972.

Алахвердиева Л.Г.
(г. Махачкала)

МУЛЬТИМЕДИАПРОДУКТЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МК И ФРАНЦУЗСКАЯ ЛИТЕРАТУРА»

Аннотация: *Создание мультимедиапродуктов рассматривается как альтернативный подход к современной системе образования, как новая педагогическая технология, представляющая собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности студентов, развития их креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств и приобретения профессиональной компетентности*

Abstract: *The creation of multimedia products is considered to be an alternative approach to modern system of education as well as new teaching technology, which helps create some personal and professional abiliti'es in students*

Ключевые слова: *мультимедийный продукт, кейс-метод, этапы проекта, лингвистическая компетенция, электронная библиотека, справочник*

Key-words: *multimedia products, method of case, stages of the projets, linguistic competence, electronic library, reference book*

Применение мультимедиа в образовательном процессе европейских стран уже давно идет успешно и выражается в создании электронных библиотек, включающих: различные информационные справочники, видеоэнциклопедии, электронные лектории, интерактивные путеводители, различные учебные

программы, персональные интеллектуальные гиды по различным научным дисциплинам и т.д.

В настоящее время мультимедиапродукты могут рассматриваться как средство организации информационно-образовательной среды в российском ВУЗе, обеспечивающее студентов учебно-методическим материалом. Использование мультимедиа-технологий как нового дидактического средства в традиционных системах обучения позволяет реализовать их образовательный и развивающий ресурс, пробудить интерес к творчеству. Вот почему в настоящее время становятся актуальными исследования, связанные с организацией учебного процесса на основе использования мультимедийных технологий и предполагающие создание электронных библиотек с обширным набором мультимедийных продуктов по всем дисциплинам при факультетах, кафедрах и т.п.

Научная основа модернизации образовательного процесса заложена в работах В.А. Болотова, В.В. Краевского, Е.С. Полат, В.Г. Кинелева, И.Л. Бим., Н.И. Гез, О.Г. Смолянинoвой, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова, И.В. Рахманова, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н.Соловова Ш. Бюлер, А.Г. Маслоу, К.Р.Роджерс, М.Ю. Бухаркина, В.В. Копылова, А.П. Кузнецова, Н.Ю. Пахомова, И.Ю. Соловьева, D.L.Fried-Booth, S.Haines, В.В. Лаптева, В.С. Леднева, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого и многих других.

Предметом нашего исследования стал поиск и разработка оптимальной модели комплексного литературного информационно-образовательного справочника по одной из наиболее сложных и противоречивых тем французской литературы: *«Французские поэты-модернисты первой половины 20 века»* (этот пласт французской поэзии наименее известен широкой публике, т.к. стихи французских поэтов-модернистов редко переводились на русский язык из-за сложности понимания их содержания, оригинальности их формы, однако они составляют славу французской поэзии). Объектом исследования является методическая система организации учебного процесса по изучению традиционной дисциплины (по заданной теме) на основе инновационных технологий, а именно мультимедиа-технологий.

Цель нашей работы – не только создание комплексного информационно-образовательного справочника по французским поэтам-модернистам первой половины 20 века, но и подготовка будущих преподавателей иностранного языка к проектированию индивидуализированных, деятельностно- и личностно-ориентированных технологий обучения иностранному языку, на примере дисциплины «МК и французская литература».

В нашей работе мы попытались адаптировать существующие педагогические технологии с некоторыми нашими коррекциями к конкретным целям определенного образовательного процесса.

Выбор темы проекта «Французские модернистские поэты первой половины 20 века» объясняется тем, что конец 19 и начало 20 веков ознаменовали новую веху в истории французской литературы, которая сыграла исключительную роль в истории мировой культуры, в формировании важнейших современных художественных направлений и литературных приемов. На авансцену вышел модернизм (Modernité) со всем многообразием стилей и литературных школ: символизм, футуризм, экспрессионизм, дадаизм, сюрреализм и т.д. Все эти стили воплотились в оригинальной форме и ярком содержании как

прозаических, так и поэтических произведений. Появляется обилие литературных манифестов: французский Парнас, по словам литературоведа Л.Андреева (1987), в то время дробился до крайности. Чуть ли не каждый писатель пытался заявить о себе манифестом, созданием еще более нового, новейшего искусства. Так, наиболее значимым для этого периода явился манифест П.Верлена (искусство для искусства): un manifeste littéraire de P. Verlaine – Art poétique (*Jadis et naguère*). Подобное неравнодушие к модернизму связано с тем обстоятельством, что в конце 19 и начале 20 веков происходит политическая, социальная, научная и техническая перестройка общества, которая требовала перемен и в европейской художественной культуре.

Модернизм (Modernité), претендовавший на эстетическую революцию и оцениваемый по-разному, привел, в конечном счете, к оскуднению искусства , его асоциальности, отрицанию реальности и уводу читателя от объективной действительности и т.д. Разобраться студенту в этом потоке литературных направлений, идей и поэтических творений совсем не просто.

Времена меняются, однако феномен модернизма и творчество поэтов-модернистов продолжают сохранять свое идеологическое и художественное воздействие, давать творческие импульсы для культуры 21 века.

Изучение данного литературного течения позволяет раскрыть сложную картину борьбы мнений, изменений вкусов и взглядов, в которых отразились движения общественной, философской и эстетической мысли этого периода.

Наш проект в качестве дидактического средства призван сделать более доступными пониманию сложности модернистской литературы этого периода, способствовать осмыслению процесса литературного развития и его роли в мировой культуре.

Гипотеза исследования: для реализации цели и задачей проекта необходимо создание учебной среды, позволяющей моделировать учебные ситуации, предназначенные для усвоения определенных знаний по французской литературе указанного периода и способствующей накоплению учебных материалов для формирования комплексного информационно-образовательного справочника по французской литературе (по заданной теме). Такие учебные среды могут быть созданы на основе мультимедиа-технологий. Под *учебной средой* понимается духовная, социальная, учебная и физическая атмосфера, в которой студент имеет возможность развиваться как специалист, как личность и как будущий организатор аналогичных проектов.

Концепция исследования. Настоящее исследование направлено на исследование и развитие методической организации системы обучения будущих учителей иностранного языка в рамках применения проектного подхода на базе использования мультимедиа и создания мультимедиапродуктов для электронной библиотеки.

В основе методической системы подготовки студента лежит концепция использования мультимедиа как многофункционального средства обучения, обеспечивающего функционирование соответствующей учебной среды, а также возможность реализации личностно-ориентированного и практико-ориентированного подходов при организации самостоятельной работы студента за счет эффективного использования мультимедиа в контексте современных деятельностных моделей образования (метод проектов, кейс-метод обучения,

портфельный метод и т.д.). Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью курса литературы страны изучаемого языка.

Работа по созданию мультимедийных продуктов для ВУЗа, как показывает наш опыт, представляется многоэтапной.

На первом этапе (*установочный, теоретический*) проводился теоретический анализ педагогической и методической литературы с целью определения степени разработанности проблемы; изучался и обобщался опыт работы по инновационным технологиям преподавателей разных дисциплин учебных заведений. В результате этого анализа выявлена актуальность нашего исследования, сформулирована гипотеза о необходимости решения комплекса вопросов методологии исследования (в частности, связанных с необходимостью ориентации на компетентностный подход и использование мультимедиа) и разработки структуры (плана), а также основных концепций исследования. Таким образом, в ходе изучения состояния проблемы эффективного использования мультимедиа в подготовке будущих учителей иностранного языка в рамках дисциплины «МК и французская литература» была выявлена необходимость развития методической системы обучения с помощью мультимедиа-технологий и создания мультимедийных продуктов, соответствующих современным требованиям. Первый этап разрабатывается преподавателем.

На втором этапе (*практический, промежуточный*) на основе результатов анализа методического состояния проблемы и в связи необходимостью изучения данной литературной темы с опорой на мультимедиа-технологии, а также с учетом требований, предъявляемых к современным учителям иностранного языка для их качественной подготовки, был произведен отбор литературного материала для исследования и его обработка по примерному плану:

1) подбор тематической литературы по творчеству поэта-модерниста;
2) краткий реферат по жизни и творчеству поэта-модерниста;
3) анализ стихотворения по выбору:
а) интерпретация стихотворения,
б) лингво-стилистический анализ,
в) выделение доминантных смыслов и их вербализация в стихотворение,
г) компьютерная презентация собранного материала как мультимедийного продукта;
4) составление макета комплексного тематического информационно-образовательного справочника по французским поэтам-модернистам первой половины 20 века;
5) обсуждение на занятии результатов самостоятельной работы и мультимедийных продуктов под руководством преподавателя (дисциплина «МК и французская литература» преподается на французском языке и все материалы проекта подаются также на французском языке)

На третьем этапе (обобщающий, систематизирующий) осуществлялась интерпретация и систематизация результатов полученных исследований для создания единого комплексного тематического информационно-образовательного справочника по французским поэтам-модернистам первой половины 20 века для электронной библиотеки, проводилась экспериментальная

проверка гипотезы исследования, были определены перспективы использования мультимедиа в образовательном процессе.

Заметим, что почти на каждом этапе нашей работы система заданий претерпевала изменения, преимущественная часть которых пришлась на время создания электронного ресурса. В первую очередь, был добавлен разнообразный наглядный материал: портреты авторов, иллюстрации к книгам, постеры фильмов-экранизаций, аудиофайлы и др.

Рассмотрим некоторые конкретные материалы тематического проекта, которые отрабатываются на втором этапе нашей деятельности (самый трудоемкий этап).

Поскольку, основной задачей изучения дисциплины на данном этапе является осуществление тематической проектировочной деятельности, целесообразно определить его компоненты. Современные новаторы-методисты едины в том, что проектирование педагогических процессов – сложная многоступенчатая деятельность, которая функционирует как ряд последовательно следующих друг за другом этапов с определенным содержанием, структурирующих ход процесса действий от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделим следующее содержание компонентов нашей работы:

Первый компонент: м*оделирование.* В данном случае студентам предлагается *общая модель* (смоделированная ситуация), которая образуется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки к конкретному (фактическому) проектированию:

Литературное направление (*модернизм*) – литературная школа (*сюрреализм, символизм, дадаизм,*) – поэт-представитель литературной школы

Второй компонент: *проектирование.* Создание проекта (прообраза) – дальнейшая конкретная (фактическая) реализация общей модели и доведение ее до уровня практического использования. Здесь производится работа по созданию *конкретной модели*, которая доводится до уровня ее практической реализации в обучении. Данный компонент реализуется в процессе выбора каждым студентом (или в небольшой группе) творчества конкретного поэта, обоснования своего выбора, описания условий реализации выбранных технологий самостоятельной работы в конкретной ситуации: так, например:

Модель 1. Модерниз – группа Парнас – Т.Готье
Модель 2. Модернизм - Символизм – А. Рембо, Ш. Бодлер, П.Верлен
Модель 3. Модернизм - дадаизм –Тристан Тцара
Модель 4. Модернизм - Сюрреализм – А.Бретон, Л.Арагон, П.Элюар

Третий компонент представляет к*онструирование.* Создание конструкта, т.е. мультимедийного продукта, дальнейшая детализация создаваемого проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками для создания на заключительном этапе проекта общего ***комплексного тематического информационно-образовательного справочника*** *по французским поэтам-модернистам первой половины 20* века. В данном случае студенты разрабатывают фрагмент учебной дисциплины «МК и литература» с использованием выбранных технологий обучения и дидактических средств,

необходимые для его публичного представления и хранения в мультимедийной библиотеки ФИЯ для дальнейшего использования в учебном **процессе.**

Комплексный тематический информационно-образовательный справочник по французским поэтам-модернистам первой половины 20 века, включает:

статья Жан-Люка по проблемам поэзии **La valeur essentiele de la poésie**;

предшественники модернисткой поэзии: конец 19 века и новые литературные направления;

литература 20 века (общий обзор)

путеводитель по французской поэзии конца 19 и начала 20 веков;

модернизм: литературные направления и школы;

список поэтов 20 века;

терминологический словарь (для анализа поэтических произведений)

методика анализа поэтического произведения

сборник поэзии разных авторов-модернистов 20 века

биографии, творчество поэтов-модернистов:

A.Bréton

A.Rimbaud

S.Mallarmé

G.Apollinaire

T.Tzara

M.Leiris

T.de Banville

A.Noailles

P.Verlaine

P.J.Louve

R.Char

Ch.Gros

J.Prevert

11) презентация поэтов-модернистов в Power Point

12) список сайтов по французской литературе

Итак, разработанная методическая система организации проекта «Французские поэты-модернисты первой половины 20 века» и созданные в процессе работы мультимедиапродукты имеют значение образца, модели и носят опережающий характер, поскольку рассчитаны не только на настоящий момент, но и на перспективу. Они представляют собой открытую систему, доступную для корректировки с учетом развития мультимедия-технологий, запросов современного общества.

В заключении можно сделать вывод, что настоящий проект представляет глубокое и детальное исследование реальной ситуации во французской поэзии в начале 20 века. Достоинством метода является не только получение знаний по дисциплине и формирование языковых умений и навыков, но и развитие системы интеллектуальных ценностей студентов, жизненных установок, миропонимания, а также изучение на практике новейших педагогических технологий, развитие практических навыков и умений проектной деятельности, получение конечного результата (мультимедийных продуктов).

Литература

Андреев Л.Г., Козлова Н.П., Косиков Г.К. История французской литературы. М.:Высшая школа.-1987. -452 с.

Алибулатова Н.Э.
(г. Махачкала)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Аннотация: *в статье рассматривается вопрос профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку студентов неязыковых факультетов, актуальность которого определена Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, требующего учета профессиональной специфики при обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах.*

Ключевые слова: *профессионально-ориентированный подход, профессиональная компетенция, интеграция, мотивация.*

Abstract: *This paper discusses professional oriented approach to learning a foreign language students of non-language faculties, the relevance of which is determined by the State educational standard of higher education, requires consideration of the specifics of the professional in teaching foreign languages to the language faculties.*

Key words: *professional-oriented approach, professional competence, integration, motivation.*

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах, нацеленность на будущую профессиональную деятельность выпускника, существенным компонентом которой становится способность к иноязычному общению в процессе профессиональной деятельности будущего специалиста для реализации задач будущей профессиональной деятельности и личностного и профессионального роста и развития. Такой подход позволяет обеспечить конкурентоспособность специалистов. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам связана с удовлетворением потребности студента в профессиональном образовании, обогащающем возможности его осуществления, формирования стратегий личностного и профессионального развития.

Профессионально – ориентированный подход к обучению иностранным языкам на неязыковых факультетах вузов предусматривает формирование у студента способности общения на иностранном языке в конкретных деловых и профессиональных сферах, в научно – исследовательской деятельности выпускника вуза, в содействии формирования у него профессионального мышления средствами иностранного языка в процессе выполнения им мотивированной профессионально – исследовательской деятельности.

Реализация профессионально–ориентированного подхода к обучению
иностранным языкам на неязыковых факультетах педвуза зависит от:

- состояния учебных программ и учебных пособий, обновления их содержания с учетом будущей профессиональной деятельности выпускников;
- интеграции со специальными дисциплинами и формирования устойчивых межпредметных связей;
- интеграции современных подходов к обучению иностранным языкам в свете будущей профессиональной деятельности выпускников;
- более активного использования ИКТ и СЭО с целью формирования профессиональной компетенции студентов неязыковых факультетов;
- формирования у студентов индивидуального учебного стиля и проектирования сценария будущего профессионального роста, развития профессионального типа мышления средствами иностранного языка и способности к личностному и профессиональному росту студентов.

Система обучения определяется как «всеобщая модель учебного процесса, соответствующая определенной методической концепции, которой обусловлены отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения». (1)Исходя из профессионально – ориентированного подхода должно программироваться содержание курса по иностранному языку на неязыковых факультетах, систематизации языковых явлений, нацеленное на интеграцию со специальными дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионального мышления средствами иностранного языка. Из всего многообразия учебного материала следует выделить те аспекты, которые выступят средством повышения профессиональной компетентности и профессионального развития личности студента.

В качестве методических принципов отбора содержания по иностранному языку на неязыковых факультетах с целью формирования профессиональной компетенции можно выделить:

- принцип доступности = возможность и способность усвоения предложенного материала;
- принцип минимализации содержания обучения (с учетом недостаточного объема учебного времени по иностранному языку);
- принцип методической целесообразности использования того или иного учебного материала для формирования навыков получения и использования профессионально-значимой информации;
- принцип речемыслительной активности;
- принцип индивидуализации;
- принцип функциональности;
- принцип ситуативности;

-принцип новизны.

Анализ научно-методических источников показал, что профессионально-ориентированное обучение студентов на неязыковых факультетах ориентировано на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также на общение в сфере профессиональной деятельности. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей и социализации.

Касаясь отбора языкового и речевого материала очевидно, что студенту факультета физкультуры или музыки нет необходимости усваивать в полной мере грамматические или стилистические нюансы английского языка.

Востребованными становятся практическое владение студентом навыками чтения и умения эффективного извлечения и использования получаемой профессионально-значимой информации в зависимости от коммуникативно-когнитивных задач, с учетом лингвистических и иных востребованных характеристик текстового материала.

Следует признать, что многие выпускники национальных, особенно высокогорных школ, недостаточно мотивированы на развитие своих профессиональных способностей и навыков средствами иностранного языка. Поэтому обучение студентов неязыковых факультетов национального вуза иностранному языку должно определяться не только целями и условиями обучения, но также и составом участников обучения, учетом психологических факторов и барьеров. Следует актуализировать готовность и способность студентов национального вуза к постоянному повышению своего образовательного и профессионального уровня, к реализации своего личностного потенциала самостоятельно приобретать новые знания и умения средствами изучаемого иностранного языка.

Одним из главных критериев обучения языку становится мотивация. Поэтому следует предусмотреть «определенную динамику перехода мотивов».(2) Более активное использование технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах, как правило, играет положительную роль в устранении указанных психологических барьеров и способны в достаточной степени мотивировать данную категорию студентов на активное участие в саморазвитии, на развитие своей личности, в том числе профессиональной средствами иностранного языка.

Профессионально-ориентированный подход в обучении студентов неязыковых факультетов с использованием информационных технологий предполагает соблюдение основных дидактических принципов(3,4):

- принцип научности – методическое обеспечение содержания обучающих программ по иностранному языку;
- принцип сознательности – обеспечение сознательного выбора студентами неязыковых факультетов индивидуальной стратегии достижения профессиональной компетенции средствами иностранного языка;
- принцип доступности – обучение проводится с учетом индивидуального уровня каждого студента по иностранному языку;
- принцип активности – активное участие студента в разработке стратегии личностного роста и пошаговой ее реализации с целью формирования профессиональной компетенции средствами иностранного языка;

- принцип систематичности и последовательности – соблюдение последовательности и систематичности в организации и подаче учебного материала;
- принцип наглядности обучения – использование всех видов вербальной и невербальной наглядности в рамках мультимедийных обучающих программ.

Не секрет, что с развитием информационных технологий основной объем профессионально–направленной информации становится доступным именно пользователям Интернета. Способность уверенно действовать в современной информационной среде, получать, обрабатывать и передавать профессионально-значимую информацию является «одним из факторов, обеспечивающих успешность и эффективность профессиональной деятельности современного специалиста».(5) Следует отметить также, что значительная часть профессионально-направленной информации доступна для пользователей, владеющих иностранным языком. Однако, как показывает практика, выпускники неязыковых факультетов педагогического вуза, имея представления и навыки работы в Интернете, не могут использовать его для получения, обработки и передачи профессионально-значимой для них информации. Следует признать содержание учебного процесса по иностранному языку на неязыковых факультетах недостаточно эффективным. Оптимизация учебного процесса как на занятиях, так и во внеаудиторное время, интеграция со специальными дисциплинами, интеграция современных подходов, более активное использование информационных технологий обучения способны в достаточной степени мотивировать студентов неязыковых факультетов на активное участие в формировании своей профессиональной личности средствами иностранного языка.

Литература

1.Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам//Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. - М.,1991, с. 33 – 34.
2.Леонтьев А.А. Основные линии развития методики преподавания иностранному языку в СССР//Общая методика обучения иностранным языкам.- М., 1071, с.6.
3.Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам.- М., 1986, 72.
4.Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах.- СПб., 2001.
5.Зубов А.В., Зубова И.И. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам.- М., 2009, с.6.

Алигаджиева Н.У.
Даитова П.И.
(г. Избербаш)

О НЕКОТОРЫХ МЕРАХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация: *В статье рассматривается вопрос о мерах повышения качества преподавания иностранных языков в вузе. Авторы описывают основные методы и приёмы совершенствования аудиторной и внеаудиторной работы при обучении английскому языку.*

Abstract: *The question of the measures of the improving the quality of the teaching English at higher educational establishments is considered in this article. The authors describe the main methods and techniques of perfecting classroom and extracurricular work in teaching English.*

Ключевые слова: *английский язык, лингвострановедение, интерактивные методы, информационные технологии, внеаудиторная работа.*

Key words: *English, linguistic and area studies theory, interactive methods, imformation technologies, extracurricular work.*

Известный мыслитель в области образования Джон Дьюи говорил: «Если мы учим сегодня так, как учили вчера, мы лишаем наших студентов будущего”. К методике преподавания английского языка в наши дни предъявляются радикально новые требования. Создание развитой информационно – образовательной среды изменяют требования к преподавателю, учебной программе и используемым методикам. Соответственно, преподаватели должны стараться соответствовать этим современным требованиям.

Актуальность знания английского языка сегодня очень велика и исходит из его практической ценности. Этим и объясняется столь пристальное внимание и высокие требования к преподавателю английского языка.

Конечная цель обучения иностранному языку – это выход в речь, т. е. коммуникативная цель, т. к. английский язык, являясь языком международного общения сегодня, должен быть функциональным. Поэтому преподаватели должны делать все для того, чтобы изучение языка было полезным и интересным, а каждое занятие по английскому языку стало своего рода маленьким театрализованным представлением.

Не секрет, что одной из задач, которую ставят перед собой педагоги, является повышение мотивации у студентов и развитие интереса к изучению английского языка. Римский оратор Квинтилиан говорил: «Если хочешь научить – удиви! Si docere vis, in admirationem converte!” Таким образом, удивив - заинтересуешь, заинтересовав – научишь.

Качество преподавания, эффективность занятий зависит от того, насколько разнообразны и привлекательны те формы и методы, приемы, которые применяются в работе. Для того чтобы занятие проходило максимально эффективно, необходимо использовать в учебном процессе инновационные,

нестандартные формы проведения занятий, информационные и интернет технологии.

Как уже говорилось выше, целью обучения английскому языку в высших учебных заведениях является формирование у студентов профессиональных коммуникативных навыков путем развития и совершенствования всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Основные методические инновации связанны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения. Поэтому трудно представить занятие по английскому языку без использования таких интерактивных методик и технологий, как «мозговой шторм», тематические и грамматические «пауки», ролевые игры, конкурсы, викторины, деловые игры, личностные тесты, коммуникативные тесты, просмотр и обсуждение видеофильмов, интерактивные компьютерные игры, мини – конференции, методы проектов при итоговом контроле и т.д. На занятии есть возможность организовать индивидуальную, парную, групповую работу, управляемый учебный разговор, взаимодействие и активность всех студентов группы, т.е. используются разнообразные режимы и виды работ, перед которыми ставятся четкие установки и задачи, создается среда образовательного общения и благоприятная психологическая атмосфера, что повышает мотивацию у студентов. Развитие информационных технологий привело к образованию новых способов использования интернета для образовательных целей. Внедрение технологий WEB 2.0 в процесс обучения английскому языку предоставляет студенту возможность выбора индивидуального вида обучения английскому языку, позволяет сделать процесс личностно – ориентированным. Использование WEB 2.0 открывает широкие возможности для развития принципиально новой формы самостоятельного познания, которая становится организованным и контролируемым. Благодаря использованию образовательных блогов, студенты имеют возможность получения самой актуальной информации, в том числе и пояснения к выполнению домашних заданий, степень владения учебным материалом и навыками учебно - исследовательской деятельности определяется на основе проверки индивидуальных работ студентов. Целесообразность использования данного вида сайта для самостоятельной работы студентов обусловлена удобством общения вне зависимости от времени. Появляется возможность шире использовать материал интересных языковых сайтов, образовательных порталов, сервисов как на занятиях по английскому языку, так и во внеаудиторной самостоятельной работе: Univertv.ru; Teachertube; Edu.Glogster.com; WikiWall.ru; Hotpotatoes.ru; icc.moodle; blogpost.com; bbc.com; cnn.com; economist.com; guardian.co.uk и др.

Не зная мир изучаемого языка, невозможно освоить язык как средство общения. Именно поэтому в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения и компоненты культуры. Особенно важно, чтобы не оставались незамеченными важные календарные и иные даты, ведь они являются хорошим основанием для подготовки и проведения мероприятий, так или иначе связанных с культурно-историческим материалом. К примеру, 2014 год был объявлен Годом перекрестной культуры Великобритании и России. Такое обстоятельство не могло не привлечь внимание преподавателей английского языка. Например, в филиале ДГУ в г. Избербаше этому важному событию был посвящен целый ряд мероприятий. Так, студенты филиала приняли участие в общеуниверситетском концерте, посвященном празднованию перекрестного Года культуры

Великобритании и России. В стенах самого филиала прошел Студенческий фестиваль английского языка «SELF -2014», был проведен интегрированный (междисциплинарный) конкурс по лингвострановедению и культурологии “Britain vs the USA”, мини-конференции (круглые столы) на актуальные социально-экономические и политико-правовые темы, связанные с англоязычными странами. Такого рода события помогают реализации лингвострановедческого подхода в образовательном процессе по английскому языку и повышают знания студентов о стране изучаемого языка, что в целом сказывается на качестве преподавания английского языка в филиале.

Большую ценность в повышении качества преподавания и изучении языка имеет правильно организованная внеаудиторная работа: дополнительные занятия, индивидуальная работа со студентами, самостоятельная работа, кружковая работа.

Большая внеаудиторная работа, которая ведется в рамках кружка английского языка и страноведения также способствует повышению качества преподавания английского языка. Общей целью работы научного кружка является организация научной деятельности студентов. При этом задачи кружка могут быть следующие:

1) мотивирование студентов к изучению английского языка как языка международного общения;

2) формирование базовых навыков делового общения;

3) постоянное знакомство с культурным многообразием страны изучаемого языка;

4) расширение культуроведческих и страноведческих знаний студентов;

5) подготовка докладов, рефератов, статей по актуальным проблемам на научно-практические студенческие конференции разного уровня и др.

Исходя из этих целей и задач, работа научного кружка ведется, как правило, по трем основным направлениям:

- страноведение;
- деловой английский;
- наука

Формы работы в кружке могут быть самые разнообразные: постановки, деловые и ролевые игры, презентации, сценки, диалоги, мини-конференции, конкурсы, викторины, фестивали, олимпиады, круглые столы, театральные постановки и т.д.

Для повышения качества преподавания большое значение имеет наличие предметного кабинета и его учебно-методическое и техническое обеспечение, соответствующее современным требованиям. В кабинетах должны иметься: аудио- и видеотека (звуковые файлы, презентации, ролики); фильмотека с коллекцией фильмов на английском языке; диски с учебными фильмами, в том числе снятыми по материалам собственных занятий; проектор; диски с электронными словарями и мультимедийными курсами; наушники со встроенными микрофонами; наглядные пособия (таблицы, схемы, карты); демонстрационные страноведческие стенды; контрольно-измерительные материалы в виде тестов, контрольных и самостоятельных работ; терминологические словари, дополнительная литература по истории, культуре, географии стран изучаемого языка. Отдельного внимания заслуживает вопрос оснащенности кабинета интерактивной доской. В условиях введения новых

стандартов обучения преподаватель ищет формы и методы в рамках образовательных технологий, позволяющие с наибольшей отдачей выполнить образовательный заказ общества. В связи с этим интерактивная доска для преподавателя - это прекрасная возможность проявить и реализовать свои творческие способности при подготовке и проведении занятий. Доска открывает огромные возможности перед преподавателем для работы с презентацией, текстом, отдельными файлами. Имеются варианты добавления аудио и видео, изображений и гиперссылок, и их преобразование посредством ИД. Не менее интересным является и то, что при использовании интерактивных досок, можно совмещать их функции со средствами, предоставляемыми технологиями WEB 2.0. К примеру, можно осуществлять выход на платформу Moodle и выполнять задания, размещенные на TedEd или Glogster. Интерактивная доска – это универсальное средство, позволяющее сделать занятия более наглядными и увлекательными. Благодаря ИД развиваются воображение, творческие способности; становится возможным организовать коллективную и групповую работу, и, что не менее важно, появляется возможность работать эстетично и интересно.

Современное преподавание языка немыслимо без должного учебно-методического обеспечения, включающего печатную учебную литературу передовых издательств, зарекомендовавших себя на рынке образовательных услуг, таких как, например: “Oxford University Press”, “Cambridge University Press”, “Relod” и др. Наличие компьютера с выходом в Интернет позволяет студенту пользоваться любыми образовательными ресурсами практически в режиме он-лайн, в том числе читать англоязычные журналы и газеты. При этом наличие в кабинете печатных периодических изданий также остается востребованным, ведь не у каждого обучающегося имеется доступ к интернету, к тому же техническое средство, как известно, уязвимо.

Литература

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам. - ИЯШ, 2001, №4, с.37,90.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. - Официальные документы в образовании. 2002, №4, с. 57.
3. Сергеева М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. - 2005. - № 2. - с .162-166.

Алиев З. Г.
(г. Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА

Аннотация: *В данной статье рассматриваются проблемы создания и использования компьютерных программ в процессе обучения иностранным языкам. В работе также указаны примеры использования компьютерного программного обеспечения, которое может оказать помощь обучаемому в совершенствовании навыков перевода в процессе обучения иностранному языку.*

Abstract: *This article deals with the problem of computer software development and its implementation in learning foreign languages. The author also gives the examples of the use of computer software which can help the student improve translation skills in the process of learning a foreign language.*

Ключевые слова: *компьютерное программное обеспечение, компьютерный перевод, компьютерный словарь, навыки перевода.*

Key words: *software, computer-assisted translation, computer dictionary, translation skills.*

Появление и совершенствование компьютерного обучающего обеспечения затронуло все аспекты иностранного языка в школах и в частности, вузах, и используется для улучшения качества знаний в дополнение к традиционным методам работы. Одним из важных аспектов на заключительном этапе обучения учащихся является, несомненно, развитие и закрепление навыков устного и письменного перевода, тем самым проблема компьютерной и информационной поддержки в подготовке переводчиков получает всё большую актуальность. Современные информационные технологии в обучении иностранным языкам и в том числе переводу сегодня требуют всестороннего использования компьютера, следовательно, одной из главных проблем преподавателя и переводчика является умение использовать преимущества компьютерных обучающих программ, компьютерного тестирования, электронных учебников, электронных словарей, компьютерного перевода, современных Интернет технологий.

Компьютерные программы, нацеленные непосредственно на расширение переводческой базы учащихся выполняют следующие методические функции:

- ✓ тренировочная – применение компьютера для тренировки с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения вычислительной техники в учебный процесс по ИЯ. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение;
- ✓ контролирующе-коррегирующая – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает

следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

С каждым годом развивается и совершенствуется набор компьютерного программного обеспечения призванный помочь учащемуся в совершенствовании умений перевода в процессе обучения иностранным языкам. Предоставляемый компьютерными программами материал эффективно расширяет кругозор обучающегося, но вместе с тем, проблема качества компьютерных продуктов всё ещё имеет место быть. Поэтому выбор программ в магазине, а в особенности из источников, предоставляемых в сети Интернет это один из основных вопросов при подборе компьютерного обеспечения для использования в процессе обучения иностранному языку.

Неоспорим тот факт, что в становлении специалиста-переводчика играют роль все аспекты иностранного языка в процессе обучения, и в качестве итогового контроля разработчики компьютерных обучающих программ предлагают некоторые продукты, среди которых такие, как например, *"English Trainer"*, размещенная на сайте *http://www.umopit.ru*. English Trainer – это программа, которая предназначена для проверки уровня знаний английского языка. Приложение выполнено в виде тестов. Данная компьютерная программа предлагает следующие возможности:

1. Задания профессиональной сложности на перевод фраз и предложений. Выставление оценки.
2. Выбор желаемого направления перевода.
3. Выбор количества заданий в экзамене от 5 до 50.
4. Установка ограничения времени, отпущенного на каждое задание.
5. Просмотр правильных ответов после выполнения экзамена.
6. Ведение подробного протокола экзамена.
7. Просмотр списка всех заданий и статистики.
8. Использование списка заданий в качестве справочника с помощью фильтрующего поиска.
9. Выбор режима повторения пройденного.
10. Использование развивающих звуковых комментариев к действиям пользователя (с каждой новой версией увеличивается количество учебно-тренировочных заданий и развивающих звуковых комментариев).

Еще одним полезным продуктом можно считать продукт *"FVords"*. Это специализированная программная оболочка, предназначенная для углубленного изучения английского языка. И в то же самое время, эта программа способна развлекать, превращая процесс обучения в игру с шутками и прибаутками. Даже в названии продукта прослеживается юмор создателей программы. Тем не менее, программа весьма оригинальна и вполне стоит попробовать углубить свои знания с ее помощью. Некоторые разделы программы предполагают наличие у учащегося хорошего словарного запаса и предназначены для более глубокого изучения особенностей языка, его грамматики и лексики. Так, например, курс программы "Longman Guide to English Usage" состоит из последовательности карточек с короткими текстами по грамматике и вопросами по темам.

Один из самых интересных методов обучения в данном продукте – параллельное чтение. На сайте программы можно найти постоянно увеличивающийся список иностранной литературы с параллельным переводом. Учащемуся предлагается скачать эти произведения, подключить их к “FVords” и читать текст без словаря. Если какой-то фрагмент вызывает затруднение, можно обратиться к небольшому словарю, прилагающемуся к каждому тексту или попробовать перевести оригинал, обратившись к параллельному переводу. Ну и наконец, особым пунктом может служить задание на выбор правильного перевода словосочетаний и предложений с различными грамматическими и лексическими конструкциями.

Несомненно, указанные выше продукты могут оказать значительную помощь в процессе обучения, учитывая богатую языковую базу и абсолютную бесплатность данных приложений. В сети Интернет размещено большое количество бесплатных компьютерных обучающих программ, наряду с преимуществами которых наблюдаются и свои недостатки, которые зачастую имеют отрицательные последствия. Эти недостатки обусловлены отсутствием необходимого уровня знаний и опыта у разработчиков компьютерных обучающих систем, недостаточной психолого-педагогической подготовкой, лишь частичной реализацией потенциальных возможностей компьютера. Вследствие ограниченных знаний разработчиками программного обеспечения процесса внедрения и последующего мониторинга продукта в практике обучения компьютерных программ и плохого оценивания их эффективности появляется большое количество практически бесполезных обучающих программ. А при их разработке педагогами, мы имеем дело уже с плохо реализованными в техническом плане программами. Отсюда следует вывод: одни создатели таких программ не имеют методических навыков, для того чтобы сделать их удовлетворительными в методическом плане, а другие не имеют достаточных знаний в области программирования, чтобы эти программы соответствовали высокому уровню в техническом отношении. В итоге вырисовываются неоправданно высокие дидактические потери, появляется недоверие к возможностям технических средств обучения и контроля, и компьютерных обучающих программ.

Внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют на практике использовать психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

Литература

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе // Педагогика. 1994.– №5.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – СПб, 2001.
3. Полат Е.С. Новые педагогические информационные технологии в системе образования. – М., 1999.

Алиева Д.С.
(г. Махачкала)

К РАЗГРАНИЧЕНИЮ ПОНЯТИЙ «КОНЦЕПТОСФЕРА» И «КАРТИНА МИРА»

Аннотация: *В статье рассматривается проблема изучения основных понятий когнитивной лингвистики: «концептосфера» и «картина мира». Дается определение данных понятий, выделяются характерные признаки и свойства. Особый акцент делается на проблеме разграничения понятий «концептосфера» и «картина мира».*

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, семантико-когнитивное направление, концептосфера, концепт, картина мира.*

Annotation: *The article is considering the problem of identifying the main notions of cognitive linguistics: «concept sphere» and «world view». The definition of the given notions is given, essential features are studied. Special accent is made on the problem of distinction of the notions «concept sphere» and «world view»*

Key words: *cognitive linguistics, semantic cognitive approach, concept sphere, concept, world view.*

Значимой вехой мирового языкознания на рубеже XX–XXI веков стало появление когнитивной лингвистики, в процессе становления и интенсивного развития которой и сегодня наблюдаются многократные противоречивые подходы, большой разброс в осмыслении фундаментальных терминов, неопределенность в самом предмете когнитивной лингвистики, неясность в методах и т.д.

В результате многочисленных исследований когнитивная лингвистика сформировалась как самостоятельная область, с главным предметом изучения – особенности усвоения и обработки информации, способы ментальной репрезентации знаний с помощью языка [Попова, Стернин 2007: 8].

Когнитивная лингвистика занимается исследованием сознания на материале языка, изучает когнитивные процессы, делает выводы о типологии ментальных репрезентаций в сознании человека на основании использования собственно лингвистических методов анализа применительно к языку с последующей когнитивной интерпретацией результатов исследования.

Современная когнитивная лингвистика представлена в самых разных научных центрах мира, обуславливая различия в подходах, категориальном и терминологическом аппарате, усвоении ее основных задач и используемых методах.

В настоящее время в когнитивной лингвистике в качестве основных выделяются следующие направления:

культурологическое (Ю. С. Степанов, В.И. Карасик, В.А. Маслова);

лингвокультурологическое (С. Г. Воркачев, Г.Г. Слышкин, Г.В. Токарев);

логическое (Н. Д. Арутюнова, Р. И. Павиленис);

семантико-когнитивное (Н. Н. Болдырев, Е. В. Рахилина, Е. В. Лукашевич, З.Д. Попова, И. А. Стернин) и др.

Каждое из этих направлений имеет свои методические принципы, при этом объединяющим критерием является теоретическое представление о концепте как единице сознания [Питина 2013: 37]. В рамках данного исследования нами рассматриваются такие основные понятия семантико-когнитивного направления, как «концептосфера» и «языковая картина мира».

В отечественной науке термин «концептосфера» имеет своего автора. Д.С. Лихачев определил концептосферу как совокупность концептов нации, которая образована всеми потенциями концептов носителей языка [Лихачев 1993: 5].

В когнитивной лингвистике понятие «концептосфера» также представляет собой область знаний, сформированной из концептов как ее единиц. Концепты формируют концептосферу и образуют многомерную и многоплановую структуру, в связи с тем, что отражаемые в ней элементы являются принадлежностью не только языка, но и культуры данного языкового социума, которому свойственно экстралингвистическое измерение и семантика единиц которого обнаруживает единство языкового значения и смысла [Кобякова 2006].

В языковой среде концепты отражают синтезированные знания по культуре конкретного этноса, передающиеся от поколения к поколению, и выступают как активизаторы когнитивной деятельности. В процессе социализации личности концепты обуславливают восприятие предметного мира, присущего только той культуре, в которой встречаются данные феномены и которую они репрезентируют в языковом сознании личности в виде концептосферы.

Концептосфера определяется учеными как «упорядоченная совокупность концептов, существующих в виде обобщенных представлений, мыслительных картинок, фреймов, гештальтов схем, сценариев, понятий, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира или как «некоторая совокупность психоментальных представлений этноса, незримым ореолом окружающая его язык. В таком ракурсе концептосфера может рассматриваться как система систем, как своеобразное вместилище концептоединиц отдельных языковых социумов (этносфера), как «концептуарий культуры» [Карасик 2005: 85], как «информационная база мышления» [Попова 2007: 176].

При сопоставлении терминов «концептосфера» и «картина мира» мы наблюдаем, что непосредственная картина мира состоит из содержательного, концептуального знания о действительности, комплекса ментальных стереотипов, определяющих усвоение и интерпретацию тех или иных явлений окружающего мира. Такую картину мира определяют как когнитивную, выступающую как результат когниции действительности, как результат деятельности когнитивного сознания и базирующуюся на совокупности упорядоченных знаний – концептосфере. Когнитивная картина мира – это совокупность концептосферы и стереотипов сознания, устанавливаемых культурой.

«Языковая картина мира» как модель мировидения народа через призму языка, представляет собой комплекс знаний и представлений о мире, зафиксированных в сознании личности при помощи языковых средств.

При исследовании языковой картины мира формируется восприятие действительности, основанное в прошлые периоды развития языка в обществе, что не дает возможности судить о современных представлениях народа о мире, об актуальной концептосфере народа. Языковая картина мира отражает не все содержание концептосферы, не все концепты имеют языковое содержание.

Языковая картина мира позволяет судить о концептосфере лишь фрагментарно, частично отражая ее, но при этом доступ к концептосфере мы получаем через язык. Концептосфера как сфера мысли, информационная база когнитивного сознания народа и отдельно индивида, представляет собой совокупность концептов, характерных для данной национально-культурной общности и репрезентирующих ее специфику и уникальность.

Литература

1. Карасик В. И. Этноспецифические концепты / В. И. Карасик // Введение в когнитивную лингвистику; отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. С. 61-105.

2. Кобякова Т.И. Концепты духовности русской языковой картины мира как основа формирования концептосферы учащихся на уроках русского языка. Авт.диссерт. Уфа, 2006.

3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. // Известия РАН. Сер. Литературы и языка. 1993. Т.52, №1. С. 3-9.

4. Попова З. Д. Семантико-когнитивный поход как направление когнитивной лингвистики / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Vita in lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева: сб. ст.; отв. ред. В. И. Карасик. – Краснодар: Атриум, 2007. С. 171-180.

5. Питина С.А. Когнитивная лингвистика и смежные лингвистические науки о взаимодействии языка и мышления // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №24. Филология. Искусствоведение. Вып.82. С. 35-37

6. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад. 2007.

Асалиева С.И.
(г. Махачкала)

ЗНАЧЕНИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *Данная статья посвящена значению фоновых знаний при обучении иностранному языку. Участники коммуникативного акта должны обладать одним и тем же языком и располагать некоторым общим для них обоих объемом знаний, т.е. фоновыми знаниями, которые образуют исходный пункт для нового сообщения.*

В фоновые знания включаются общечеловеческие знания, региональные сведения и сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности

Annotation: *The present article is dedicated to the importance of background knowledge while teaching foreign language. The participants of a communicative act*

are to master one and the same language and have a certain volume of knowledge, i.e. background knowledge, which form the initial point for a new statement.

Background knowledge includes universal knowledge, regional information and information which is known to all members of a certain ethnic and language community.

Ключевые слова: *фон, фоновые знания, иностранный язык, коммуникативный акт, языковое содержание, национальная культура, общечеловеческие знания, страноведение, топонимы.*

Key words: *background, background knowledge, foreign language, act of communication, language content, national culture, universal knowledge, regional geography, toponyms*

При обучении иностранному языку следует обратить особое внимание вопросам формы, а также содержания речи. В данной статье будет рассмотрен вопрос о содержании речи.

Студенты факультета иностранных языков, владеющие английским языком, читали в аудитории отрывок из популярного романа английской писательницы Агаты Кристи и натолкнулись на следующее место (приводится перевод): «Он подошел к двери и постучал. Молоток был сделан из красной меди…». Каждое слово текста было понятным, равно как понятным оказался и прямой смысл этих двух фраз, но студенты не могли усмотреть никакой связи между ними, и спрашивали себя, почему упоминается какой-то молоток из меди. Чтобы понять связь между фразами, необходимо повысить уровень знакомства с традиционным английским бытом: преподаватель должен рассказать студентам об устройстве традиционного английского жилища и упомянуть о том, что вместо звонка при входной двери укрепляется специальный молоток, и студентам (читателям) становится понятной зависимость между фразами, они постигают их содержание, не выводимое из простых языковых форм. Затруднения с содержанием речи относятся не только к плану восприятия, но возникают и при продуктивном говорении. Трудности в производстве правильных, осмысленных фраз и в правильном понимании устной или письменной речи часто обусловлены не слабым знанием иностранного языка, а отсутствием некоторого знания, которое автор высказывания предполагает у слушателя и читателя. Рассмотрим, что это за знание.

Чтобы ответить на заданный вопрос, нужно рассмотреть несколько вопросов, связанных с общей теорией коммуникации. Общая теория коммуникации развивается специалистами целого ряда научных областей. Рассмотрим, как теория коммуникации сложилась в социологии. С точки зрения социологической теории коммуникации процесс общения людей рассматривается следующим образом. С одной стороны, участники коммуникативного акта, потенциальные собеседники в аспекте обладания некоторой информацией и есть побудительная причина, по которой люди вступают в акт общения; в противном случае общение не имело бы никакого смысла (было бы нечего сказать друг другу).

«Информационное» неравенство собеседников возникает за счет того, что часть знаний, присущих человеку, является индивидуальной, полученной в результате неповторимого личного опыта. Сюда относятся, скажем, открытия, сделанные ученым, и пока не опубликованные, «жизненный опыт», эмоциональные и эстетические впечатления и переживания, личные «тайны» и т.д.

В меньшей степени известен и изучен другой противоположный, аспект коммуникативного акта, а именно: равенство собеседников в плане обладания некоторой информацией. Во-первых, они должны быть равны относительно средств общения, т.е. они должны владеть одним и тем же языком. Кроме общего языка, коммуниканты должны располагать некоторым общим для них обоих объемом знаний, который и образует исходный пункт для сообщения нового. В противном случае, т.е. если общее для говорящих знание не установлено, передача и восприятие нового сообщения не только затруднены, но и просто невозможны.

Например, новичку на стадионе сообщают: «Мяч отбили на угловой». Цель сообщения - указать место, где находится мяч, и вызвать в сознании собеседника мысль о тех последствиях, которые имеет для игры подача мяча с углового. Однако новичок не понимает: «А что такое угловой?» «Угловой - это то же самое, что по-старому корнер». «А что такое корнер?» «Корнер - это место непосредственно возле ворот, откуда нападающая команда подает мяч, если он выбит за пределы поля командой, находящейся в обороне». Как мы видим, новое в сообщении не воспринимается и, следовательно, не передается до тех пор, пока ведущие разговор не определили общего для их обоих уровня знания.

Обычно говорящие стремятся с самого начала определить общий для них уровень знания и затем интуитивно учитывают его, это отражается на форме речи, и на ее содержании. В зависимости от аудитории выступающий выбирает не только подходящую форму изложения, но и саму тематику: его коллегам неинтересно то, что он сказал бы школьникам, а школьникам непонятно то, что он сказал бы специалистам.

Такие общие для участников коммуникативного акта знания обычно называются фоновыми знаниями.

Рассмотрим структуру фоновых знаний с точки зрения их происхождения. В них входят, прежде всего, общечеловеческие знания: всем людям без исключения известны солнце, ветер, рождение, время и т.д. Разумеется, объективные явления действительности воспринимаются людьми, говорящими на языках различных систем, по-разному, в зависимости от свойственной им языковой системы, но тем не менее, общечеловеческие знания действительно существуют. В фоновые знания входят также региональные сведения: не все жители тропиков, например, знают, что такое снег. Наконец, третий вид фоновых знаний - те сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности.

Указанные знания, легко заметить, связанны с национальной культурой. Более того: они, с одной стороны, являются частью национальной культуры и, с другой, - они суть ее производное. Сказанное означает, что в методической работе можно именовать знания, свойственные членам определенной языковой общности и отсутствующие у иностранцев, страноведческими.

Проведенное разграничение фоновых знаний на три вида делает понятным, почему при изучении иностранного языка в отрыве от национальной культуры остается возможным взаимопонимание: если участники коммуникативного акта обладают общечеловеческими знаниями и знаниями региональными, уже есть информационное равенство, необходимое для общения.

Фоновые знания образуют часть того, что социологи называют массовой культурой, т.е. представляют собой сведения, безусловно известные всем членам национальной общности. Характерно, что писатели в явной форме осознают существование страноведческих фоновых знаний, и это означает, что они ориентируются на них в своем творчестве не только интуитивно, но и вполне сознательно. Фоновые знания как элемент массовой культуры, подчиняясь общей закономерности, разделяются на актуальные фоновые знания и фоновые знания культурного наследия. Фоновые знания культурного наследия нестабильны: то, что было всем известно вчера, нередко перестает быть актуальным сегодня. Здесь мы можем привести аналогию с развитием языка: язык как совокупность средств выражения постоянно меняется (особенно быстро в области лексического состава), так что синхронные срезы русского литературного языка, отраженные в описаниях, сделанных, скажем, через каждые пятьдесят лет, отличаются друг от друга. То же самое видим и в актуальной культуре: если сопоставить совокупность фоновых знаний, свойственных образованному русскому в середине прошлого века, со страноведческими знаниями начала XX века и нашего времени, то все три синхронных среза обнаружат немалые отличия друг от друга.

Тем не менее, следует помнить, что как синхронный срез языка имеет исторический генезис, так и актуальная культура неотделима от истории. Следовательно, желающий понять и усвоить страноведческие фоновые знания русских людей начала 70-х годов XX века должен познакомиться и с древнерусской историей, и с искусством Рублева, и с поэзией Пушкина, и со многими прочими явлениями и понятиями, отделенными от нашего времени значительными хронологическими периодами. Человек как средоточие массовой культуры есть продукт истории. Фоновые знания являются результатом исторического развития данной этнической или государственной общности в равной мере [Верещагин, Костомаров 1980:76].

Топонимы - неотъемлемая часть фоновых знаний носителей данного языка и культуры; в них, как в зеркале, отражается история данного народа, история заселения и освоения данной территории. Топонимика отличается необычайной устойчивостью. Как только слово или словосочетание превратилось в название населенного пункта, местности, реки и т.п., оно сразу же становится именем собственным, и эта особенность за ним прочно закрепляется. Могут исчезать с лица земли народы и их языки, но топонимические названия как своего рода имена собственные, ничего иного не обозначающие, кроме объекта, за которым закрепились, легко усваиваются другими народами и таким образом могут сохраняться в течение тысяч лет.

Топонимические и гидронимические названия, созданные одним и воспринимаемые другим народом, говорящим на другом языке, могут подвергаться лишь так называемой фонетической адаптации.

Географические названия являются носителями культурного наследия, среди них можно выделить большую группу топонимов - реалий, которые связаны с какими-либо событиями в жизни народа - носителя языка и культуры и

выполняют в языке, кроме своей основной функции, -наименования географического объекта - ряд дополнительных функций. Примерами таких реалий могут быть Plymouth Rock - Плимутская скала (место высадки переселенцев - пуритан в Северной Америке в 1620 г.) Appomattox -Аппоматтокс, поселок в штате Виргиния, где в 1865 г. произошла капитуляция армии южан под командование генерала Ли (главнокомандующий войск северян - генерал Грант), это событие считается окончанием гражданской войны в США (1861-1865 гг.), Sutter's Mill - лесопилка Саттера (в Калифорнии на реке Сакраменто, где в 1848 г. было найдено золото, что послужило началом «золотой лихорадки» [Влахов, Флорин 1989:187].

Однако не вся топонимия страны является объектом лингвострановедения. Громадное большинство географических названий неизвестны населению даже в пределах небольшой одноязычной страны. Жители больших городов вряд ли знают 3-5% названий улиц, площадей, переулков, топонимия которых реально существует, но остается неизвестной.

Процент освоения топонимической лексики оказывается еще более ничтожным за пределами своего города или района.

Объектом же лингвострановедения являются только топонимы, безусловно известные среднему представителю данной страны. Различен и подход к топонимике со стороны ономатолога и лингвострановеда, хотя и тот и другой исследуют влияние социальных факторов на географическое название. Топонимическое исследование направлено на то, чтобы установить связь:

1)между топонимическими названиями и объективной действительностью;

2)между топонимическими названиями и другими словами языка.

Первый из этих двух видов работ имеет целью определить степень и характер отражения объективной действительности в собственно географических названиям и ставит своей задачей извлечение из топонимов возможно больше информации об объективной действительности. Чаще всего речь идет об определении национального состава древнего населения, территории, о вопросах этногенеза, установления миграций. Исследованиями этого рода занимаются топонимисты - нелингвисты. Задачей лингвострановедения является выявление и описание топонимов, входящих в фоновые знания представителя данной культуры. Социально значимые топонимы, относящиеся к реалиям данной культуры, как правило, отличаются насыщенностью культурными компонентами и коннотациями историко-социального плана.

Литература

1. Артановский С.Н. Историческое единство человечества и взаимное влияние культур, М.,1987
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова, М., «Русский язык», 1980
3. Влахов С.И., Флорин С. Мастерство перевода. М.,1989
4. Ладо Р. Обучение иностранному языку //Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., «Прогресс», 1990
5. Подольская Н.В. Лингвострановедческий словарь топонимов /Словари и лингвострановедение, М., 1982

Ашурбекова Т.И.
(г. Махачкала)

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ВВОДНОГО КУРСА УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО БИЗНЕС ПЕРЕВОДА ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Annotation: *В докладе представлено обоснование курса по устному последовательному бизнес переводу для студентов магистратуры, определены его цели, задачи, формируемые компетенции и компоненты.*

Ключевые слова: *дидактика перевода, устный последовательный перевод, интерактивный курс, студентоцентрированный подход, магистратура*

Annotation: *The report presents the rationale of the consecutive business interpretation course for graduate students, the definition of its general and specific objectives and the competences formed as well as the description of the course components.*

Key words: *translation / interpretation didactics, consecutive interpretation, interactive course, student-centered approach*

Как известно, при разработке профессионально-образовательных программ магистратуры вузам следует ориентироваться на потребности рынка труда соответствующего региона. В Республике Дагестан в настоящее время много внимания уделяется привлечению иностранных инвестиций и развитию внешнеэкономических связей. Одним из серьезных препятствий на этом пути является слабое владение иностранными языками, в частности, английским, представителями делового сообщества РД. Существует потребность в высококвалифицированных переводчиках, которых в рамках лингвистических образовательных программ бакалавриата подготовить вряд ли возможно. В этой связи на факультете иностранных языков ДГУ была признана целесообразной разработка образовательной программы «Перевод и переводоведение» с целью удовлетворения данной потребности региона.

Целью вводного курса последовательного бизнес перевода, рассчитанного на 72 часа аудиторной и самостоятельной работы, является развитие лингвистической компетенции в бизнес коммуникации, формирование личностных качеств переводчиков, развитие их межкультурной компетенции.

Задачами курса являются приобретение обучающимися знаний соответствующей предметной области, освоение ее лингвистической составляющей для пары языков русский-английский, знакомство с культурными различиями контактирующих представителей деловых сообществ различных стран и способами их отражения в языке, знакомство со стандартами поведения в деловой среде, развитие специфических переводческих умений и навыков, знакомство с трудностями в переводческой деятельности и развитие умения их преодолевать.

По завершении курса студенты должны иметь представление об экономической, культурной и социальной специфике мира бизнеса, владеть языком областей предпринимательской деятельности, рассмотренных в курсе

(терминология, клише, регистры), уметь осуществлять двусторонний перевод соответствующих деловых мероприятий, научиться самостоятельно осваивать новые области бизнес перевода.

Предполагается, что преподаватель, ведущий данный курс, обеспечивает все необходимые учебные материалы и создает оптимальную среду обучения. Обучающиеся же, в свою очередь, адекватно используют учебные ресурсы, предоставляемые преподавателем, участвуют в интерактивной учебной деятельности и осуществляют самостоятельную поисково-исследовательскую работу.

Методы обучения включают обсуждение вопросов в непринужденной атмосфере, презентации, мозговой штурм, имитационные и ролевые игры, разбор ситуаций.

Курс включает следующие компоненты:

- участие в виртуальных профессиональных сообществах;
- дискуссия;
- теория;
- профессиональные инструменты переводчика;
- тренировочную переводческую деятельность;
- портфель заданий на устный и письменный перевод;
- выполнение проекта.

Рассмотрим данные компоненты в отдельности.

Участие в виртуальных профессиональных сообществах. По мнению исследователей, участие обучающихся в виртуальных профессиональных сообществах способствует их профессиональной социализации, знакомит их со стандартами профессионального поведения, нормами перевода, воспитывает в них уверенность в себе и дает понимание собственного профессионального уровня (self-awareness) [Colina 2003]. С точки зрения уровней когнитивного процесса, в данном компоненте представлены как приобретение знаний, так и их применение. Обучающиеся могут участвовать в действующих виртуальных форумах переводчиков, создавать свои дискуссионные группы на базе социальных сервисов, обсуждать переводческие проблемы по электронной почте. Критерием оценки их деятельности является наличие осмысленного вклада в обсуждение профессиональных проблем.

Дискуссия. В подготовке переводчика важную роль играет анализ принятия того или иного переводческого решения, который осуществляется в ходе коллективного обсуждения соответствующего вопроса. Задания на выбор наилучшего переводческого решения могут быть разработаны преподавателем, например, в форме тестов на множественный выбор, или же предметом обсуждения становятся спонтанно возникающие ситуации. В первом случае от студента ожидается самостоятельная поисково-аналитическая работа, во втором – умение распознавать такие ситуации и принимать на себя роль инициатора в их обсуждении. В ходе обсуждения преподаватель играет роль посредника, ответственного за разрешение конфликтных ситуаций и выбор вопросов, адекватных уровню подготовки обучающихся.

Теория. Как известно, ценность теоретических знаний для практики перевода является предметом продолжительной дискуссии. Теоретический блок в рамках данного курса ограничен по объему. Теоретические вопросы освещаются по мере надобности в форме мини презентаций. Важно при этом, чтобы у

студентов возникло понимание сути процесса перевода как коммуникативной деятельности.

Профессиональные инструменты переводчика. Они включают системы автоматизированного перевода, словари, параллельные тексты, интернет ресурсы и компьютерные инструменты. Все они необходимы как из практических соображений, так и ввиду их важности для формирования у обучающихся профессиональной самооценки. Задача преподавателя – ознакомить обучающихся с данными инструментами и эффективно интегрировать их в образовательный процесс.

Тренировочная переводческая деятельность. Одним из важнейших компонентов предлагаемого курса является тренировочная переводческая деятельность. Ее целью является развитие профессиональных качеств устного переводчика: языковой компетенции (в том числе и в области родного языка), включающей хорошее знание отраслевой терминологии, межкультурной компетенции, внимания, памяти, умения вести переводческую запись, быстроты реакции, дикции. Приобретение переводческой компетенции является медленным и длительным процессом, требующим умелого руководства со стороны преподавателя. Данная компетенция формируется в ходе выполнения заданий, предшествующих переводу, собственно перевода и заданий, выполняемых после перевода, а также специальных языковых упражнений. При разработке таких заданий важно соблюдать общеизвестные дидактические принципы, такие как «от простого к сложному», наглядность и др. Переводческая деятельность обучающихся оценивается по критериям точности перевода, достижения цели коммуникации (scopos), креативности [Lee-Jahnke 2002].

Портфолио. Данный курс предусматривает также создание обучающимися портфолио письменных и устных заданий на перевод. Последние представляются в форме видеозаписи. Цель портфолио – не только самооценка успеваемости, но и проверка выполнения рекомендаций преподавателя, сделанных в процессе обучения.

Проект. Курс завершается защитой индивидуальных проектов, выполненных самостоятельно.

Ниже приводится примерный тематический план данного курса.

Topics	**Lectures/classes (hr.)**	**Independent work (hr.)**
Introduction. Types of T/I. Basic concepts. Stages of T/I process. Specific interpreter skills.	2	2
BI as a process. BI events.	2	1
Cultural aspects of BI.	4	3
Translator's tools	2	2
BI events: socializing	4	3
BI events: speeches and presentations	4	4
BI events: interview, press conference	2	2
BI events: negotiations (international trade, setting up a JV)	10	7
Final projects	6	12
Total	36	36

Важным условием успеха предлагаемого курса является его интерактивность и студентоцентрированность образовательного процесса, отказ от доминирующей роли преподавателя как источника знаний, а студента как его пассивного получателя.

Литература

1. Colina, Sonia. Translation Teaching, from Research to the Classroom: a Handbook for Teachers. - Columbus, OH: McGraw-Hill, 2003.
2. Lee-Jahnke, Hannelore. Handling evaluation in translation training // Translation Studies in the New Millennium International Conference. -Ankara, Turkey: Bizim Buro Basimevi Yay, 2002. - Pp. 21-29.

Багирова Г.А.
(г. Махачкала)

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ФУНКЦИИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА ЦЕЛИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *В статье проводится сопоставление разных конструкций для выражения обстоятельства цели в немецком языке. Функциональными синонимами могут быть придаточные предложения с* ***damit****, инфинитивные конструкции с* ***um-zu*** *и предложно-именные сочетания с* ***zu****. Использования разных конструкций для выражения одного и того же явления обуславливается, прежде всего, возможностью одно и тоже явление реальной действительности передать предложением, оборотом или предложным сочетанием.*

Проведённое исследование показало, что каждый член рассмотренного нами синонимичного ряда функционирует в двух сферах – в сфере равносубъектности и в сфере разносубъектности. Количество членов вследствие этого соответственно удваивается.

Ключевые слова: *Конструкция, придаточное предложение, сочетание, оборот с um-zu, предложно-именное сочетание, доминанта, синонимичный ряд, критерии, лексико-грамматические синонимы, агенс действия, взаимотрансформация, равно субъектность, разносубъектность, сфера употребления.*

Annotation: *The article deals with comparison of different constructions which express the adverbial modifier of purpose in German. The Subordinate clauses with damit, the infinitive constructions with um-zu as well as prepositional predicative combinations with zu may be functional synonyms. The use of different constructions to show the same phenomenon supposes the possibility to express the same phenomenon by a sentence, a construction or by a prepositional combination. The research revealed that each member of a synonymic level functions in two spheres – a sphere of equal subjectivity and a different subjectivity.*

Key words: *Construction, subordinate clause, combination, constructions with um-zu, prepositional and nominal combinations, dominant, synonymic level, criteria, lexical and grammatical synonyms, action agence, mutual transformation, sphere of equal subjectivity, a different subjectivity , sphere of use.*

В задачу данной статьи входит сопоставление конструкций для выражения обстоятельства цели в немецком языке.

Впервые термин „грамматические синонимы“ был употреблен профессором Пешковским А.М. Грамматические синонимы он определяет как „...значения слов и словосочетаний, близких друг к другу по их грамматическому смыслу“ [Пешковский 2002:75], т.е. основой определения понятия грамматического синонима, по его мнению, является близость различных конструкций по грамматическому значению. Он подразделяет грамматические синонимы на две группы: орфологические и синтаксические.

Синтаксическими синонимами как словосочетаний, так и предложений считаются такие конструкции, в которых содержится тождественное общесмысловое значение, создаваемое словами, лексически близкими по значению, выполняющими одинаковую функцию. Основой определения синтаксических синонимов каждый раз является то близость грамматического значения или сходные синтаксические отношения, то есть одно и тоже содержание или тождественное общесмысловое значение.

Таким образом, основанием для выделения лексико-грамматических синонимов должны служить как общность грамматического значения, так и наполняемость конструкций разных грамматических уровней сходным лексическим содержанием.

Определить место какой-либо единицы языка в системе синтаксиса – это значит вскрыть её связи как с единицами одного уровня, так и с единицами других уровней. Вся система взаимоотношений усложняется коррелированием компонентов сложноподчинённого предложения как с простым предложением, так и с единицами, входящими в его состав: членами предложения, выраженными словом, словосочетанием или обособленным оборотом.

Сближение сложноподчинённого и простого предложения становится возможным благодаря синтаксическому упрощению сложноподчинённого предложения. Под синтаксическим упрощением понимается изменение синтаксической структуры сложноподчинённого предложения, сведение его к структуре простого распространённого предложения при сохранении общего смысла высказывания.

Первым и важнейшим способом синтаксического упрощения является свёртывание придаточного предложения и замена его членом предложения. Свёртывание охватывает как сложноподчинённые предложения с двумя, так и с одним семантическим ядром. К способам синтаксического упрощения относятся также упрощение модального плана и слияние двух предикативных линий в одну, которые распространяются только на сложноподчинённые предложения с одним семантическим ядром сложной формы.

Как отмечает Гулыга Е.И.: «Функциональными синонимами являются разноструктурные единицы, как одного, так и разных уровней, отличающихся своим грамматическим значением и лексическим объемом, хотя и совпадающие

по лексическому наполнению - единицы, выполняющие однородные функции члена предложения или главного предложения и находящиеся в отношении подчинения» [Гулыга 2008:13].

Такими функциональными синонимами могут быть придаточные предложения с damit, инфинитивные конструкции с **um-zu** и предложно-именные сочетания с **zu**. Использования разных конструкций для выражения одного и того же явления объективной действительности обуславливается, прежде всего, возможностью одно и тоже явление реальной действительности передать предложением, оборотом или предложным сочетанием. Принципиальное различие заключается в самом характере отображения объективной действительности. Несмотря на то, что это структуры различных уровней общее между ними обуславливается максимально близким лексическим составом, который может выполнять придаточное предложение, инфинитивный оборот или предложное сочетание. Функциональной синонимии соответствует аналогичные синтаксические отношения подчинения, существующие между членом предложения, оборотом и предложной конструкцией и остальным составом предложения – с одной стороны, и остальным составом предложения и главным – с другой. Синтаксическое подчинение является основным фактором, обусловливающим синонимию и сближающим придаточное предложение и оборот. Подобно тому, как придаточное предложение в сложноподчинённых предложениях с расщеплённым семантическим ядром как бы подключается к предикативной линии главного предложения, так и в предложениях с инфинитивным оборотом наблюдается своего рода включение в ядро оборота.

Однако целый ряд особенностей выявляют принципиальное различие между этими целевыми конструкциями в плане функциональной синонимии. Анализ показал, что в синонимичные отношения вступают лишь те конструкции, которые имеют тождественную соотнесённость с агенсом действия: присубъектные конструкции могут быть синонимичны равносубъектным, а приобъектные – разносубъктным. Синонимичными конструкциями в сфере присубъектности являются: равносубъектное придаточное преждлжение цели, присубъектный инфинитивный оборот и присубъектная предложная конструкция. Например: Wir fahren auf die Krim, damit wir uns erholen – um uns zu erholen – zur Erholung.

Таким образом, при тождественной соотнесённости с агенсом действия обстоятельство цели представлено всеми тремя функциональными синонимами. Однако следует отметить, что предложно-именная конструкция с **zu** может быть признана синонимом лишь в узко профессиональном смысле т.к. она характеризуется конкретным значением средства и обычно не может заменить придаточное предложение.

Синонимичными конструкциями в сфере приобъектности являются разносубъектное придаточное предложение цели, приобъектный инфинитивный оборот и присубъектная предложная конструкция. Например:

Sie gab ihm einen Brief, damit er ihn las – um ihn zu lesen – zum Lesen.

Придаточные предложения обычно употребляются при разносубъектности и не могут быть заменены инфинитивным оборотом. Инфинитивные обороты с um-zu в современном немецком языке настолько продуктивны, что используются обычно при равносубъектности; замена таких оборотов придаточными

предложениями звучит искусственно. Довольно редко встречаются случаи односубъектности в главном и придаточном предложении:

Der Direktor saß in seinem Wohn- und Speisezimmer und starrte hinüber auf Mayers Konversationslexikon unverwandt, damit er wenigstens den ausgestopften Papagei nicht sehe. [Frank. Michaels Rückkehr, 109].

Der Direktor…starrte hinüber auf Mayers Konversationslexikon, um wenigstens Papagei nicht sehen.

Невозможность замены разносубъектного придаточного предложения инфинитивным оборотом можно проиллюстрировать следующим примером:

Man hätte das schwarze Kleid der Natur herbeizaubern und alles zu decken mögen, damit nicht mehr sehr sichtbar wäre.

Синонимичные отношения между присубъектными и приобъектными конструкциями нами не обнаружено.

Лексико-грамматические конструкции тождественной соотнесённости с агенсом действия способны к взаимотрансформации при следующих условиях: 1) малый лексический объём целевой структуры; 2) отсутствие отрицания; 3) возможность образовать от глагола употребительное в языке существительное; 4) равноценность конструкции по целевой окраске.

Отсутствие этих условий исключает возможность их взаимотрансформации. Значительная часть инфинитивных оборотов и придаточных предложений цели не могут трансформироваться в предложную конструкцию.

Доминирующей конструкцией в сфере разносубъектности является сложноподчинённое предложение с придаточным цели. Инфинитивный оборот и предложная конструкция употребляются в этих условиях редко. К взаимотрансформации способны лишь придаточные цели, которые в главном предложении содержат указание на агенса действия. Редкое функционирование инфинитивных оборотов в сфере разносубъектности можно объяснить тем, что синтаксические отношения, существующие между основной частью и оборотом, наиболее чётко передают разносубъектные придаточные предложения. Кроме того, такие инфинитивные обороты нередко допускают двойственное толкование смысла высказывания, т.к. за агенс смыслового высказывания можно принять лицо, обозначенное как дополнением, так и подлежащим.

Сферы функционирования конструкций, выражающих цель, сложились в ходе исторического развития языка. Они не дублируют, а взаимно дополняют друг друга. Так, если целевое действие необходимо передать чётко и кратко, с меньшей степенью динамики, но с определённой эмоциональной окраской, употребляется предложная конструкция. Функционирование её связано с канцелярским стилем. Ей сопутствуют при этом характерные для данного стиля лексические и грамматические средства (лексика, относящаяся к судопроизводству, употребление пассива и др.):

In einem Brief mit gleicher Post wurde Olga darauf aufmerksam gemacht, dass nach Ablauf der gestellte Frist von fünf Tagen die Angelegenheit zur endgültigen Erledigung dem Gericht übergeben werden würde. [Mann, 356].

При трансформации предложной конструкции в придаточное предложение и инфинитивный оборот (zur endgültigen Erledigung=damit es sie endgültig erledigt) «теряется своеобразие этого стиля, и хотя полученные в результате трансформации конструкции вполне допустимы в языке, стилистическая ценность

исходного и трансформированного предложения не идентична. Такие предложения являются не фактическими, а лишь потенциально лексико-грамматическими [Кустова 1969: 12].

Важной предпосылкой объективности анализа синонимичных конструкций являются критерии синонимичности. В результате проведённого сопоставительного анализа конструкций цели можно выделить следующий комплекс критериев: 1) адекватность грамматического значения; 2) близость смыслового содержания; 3)тождественность синтаксической функции; 4) тождественность соотнесённости конструкций с агенсом действия. Эти критерии являются основными. Кроме них есть также дополнительные критерии, включённость которых в указанный комплекс зависит от структурной специфики сопоставляемых единиц [Жилин 1969: 12].

Анализ конструкций по соотнесённости с агенсом действия свидетельствует о том, что нельзя безоговорочно согласиться с мнением, что доминантой в ряду синонимов цели следует признать придаточное предложение с союзом damit.

Так как в конструкциях цели обнаруживается двойственная соотнесённость с агенсом действия, то доминанту следует определять для каждой сферы в отдельности – как для сферы разносубъектности, так и для сферы равносубъекности. Только в этом случае определение доминанты будет соответствовать действительному положению вещей.

Изучение зависимости синонимии конструкций цели от их соотнесённости с агенсом действия раскрывает сложную картину взаимоотношений компонентов синонимичного ряда. Проведённое исследование показало, что каждый член рассмотренного нами синонимичного ряда функционирует в двух сферах – в сфере равносубъектности и в сфере разносубъектности. Количество членов вследствие этого соответственно удваивается.

Литература

1. Гулыга Е.В. Теория сложноподчинённого предложения современном немецком языке. – М., 2008, 13с.
2. Жилин И.М. Некоторые явления синтаксической синонимии в группе глагола в современном немецком языке. Автореф. канд.дисс., 1969, 12с.
3. Кустова Н.И. Придаточные предложения цели, инфинитивные конструкции с um-zu и предложные конструкции как лексико-грамматические синонимы в современном немецком языке. Автореф.канд. дисс. Л., 1972, 12с.
4. Пешковский А.М. Принципы и приёмы стилистического анализа художественной прозы. М., 2002, 75с.

Баклагова Ю.В.
(г. Краснодар)

ПРОТОТИПЫ В ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ

Аннотация: *В статье рассматривается когнитивный аспект изучения глагольной семантики с позиции теории прототипов. Идея прототипа подразумевает единую природу языковых и других когнитивных механизмов и процессов, связанных с природой и человеком. Прототипическое значение представляет глагол на уровне языковой системы и участвует в его речевых актуализациях.*

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, теория прототипов, глагольная семантика, прототипическое значение.*

Abstract: *The article deals with cognitive aspect in studying verbal semantics from the perspective of the theory of prototypes. The idea of prototype implies the common nature of linguistic and other cognitive mechanisms and processes connected with nature and human being. Prototypical meaning represents the verb at the level of language system and participates in its speech actualizations.*

Keywords: *cognitive linguistics, theory of prototypes, verbal semantics, prototypical meaning.*

Одним из актуальных направлений современной лингвистики является изучение проблем, связанных с когнитивной деятельностью человека, с его ролью и видением языка и культуры. Важность изучения когнитивной основы языковых явлений отмечает Е.С. Кубрякова: «…каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации» [Кубрякова 2004: 11-12].

Представители когнитивной лингвистики считают, что каждый язык эквивалентен определенной системе концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающей из окружающего мира.

В основу когнитивной лингвистики положена идея прототипа, прототипического объекта и прототипической ситуации, что подразумевает единую природу языковых и других когнитивных механизмов и процессов, связанных непосредственно с природой и человеком.

Понятие прототипа связано с представлением о когнитивных структурах. Когнитивная структура (схема) – это обобщённая форма хранения прошлого опыта, специфика организации прошлого опыта, отражённого и запечатлённого в памяти человека, которая определяет процесс понимания, оценивания происходящего, направляет принятие решений и, в конечном счёте, влияет на поведение [Холодная 1996]. В когнитивной психологии выделяется достаточно много различных видов схем (фреймы, сценарии и т.д.), и прототип является одной из схем.

Когнитивная теория лингвистики опирается на теорию номинации, согласно которой процесс наименования устанавливает связь языковых элементов с фактами реальной действительности, включая понятийный класс наименования предметов в определенную систему языковых знаков, связанных с именуемым понятием. Создается, таким образом, прототипический набор базовых видов действий, состояний, отношений, событий, организующий наиболее освоенный круг функциональных человеческих действий в рамках определенного природного, социального, культурного пространства.

Основополагающим принципом данного подхода является мысль о том, что нереально говорить о языке в отрыве от когнитивной деятельности, памяти, внимания, социальных связей личности и других аспектов опыта. Так, А.Вежбицкая отмечает, что сама природа естественного языка такова, что он не отличает экстралингвистической реальности от психологической и от социального мира носителей языка [Wierzbicka 1991: 16].

Для когнитивной семантики «главной целью является описание структуры концепта, наличие которого лежит в основе и объясняет называние вещей и объектов закрепленными за ними в лексической системе языка именами, описание идеи, а не просто чувственного образа типичного представителя вида объектов, иными словами, описание прототипа» [Wierzbicka 1985:19].

Такой подход к определению внутренней структуры понятия характеризуется тем, что некоторые элементы понятия являются прототипами, под которыми понимается схематическая репрезентация концептуального ядра категории. Теория прототипов демонстрирует существование у категории внутренней структуры, отношения между элементами которой проявляются по-разному; она устанавливает иерархию категорий, отражающую лексическую иерархию [Демьянков 1994: 36].

Значение слова для наивного носителя языка – это не набор дискретных семантических признаков, а то, что он имеет в виду, когда употребляет соответствующее слово. То, что имеет в виду человек, должно соответствовать тому, что закреплено в коллективном языковом сознании. Другими словами, существует определенный прототип предмета, явления, ситуации, существенные черты которого известны языковому обществу.

В сознании человека семантические единицы представлены недискретно, т.е. не четко, размыто, со своим условным ядром – доминантой, и периферией – расширением возможностей ядра. Эта недискретность является главным принципом функционирования и развития языковой системы как в лексико-семантической, так и в грамматической подсистемах. Ярким проявлением системной недискретности в языке может служить многозначность слова – полисемия, где выделяется главное, наиболее частотное по употреблению значение и значения вторичные, так или иначе связанные с главным.

Понятие «прототип» разработано зарубежными лингвистами. Е. Рош использовала это понятие при выделении принципов категоризации. В ее работе утверждается, что объединение объектов в одну категорию происходит в основном через выделение достаточных и необходимых признаков, через выделение наиболее типичного подкласса и последующего объединения его с другими сходными с ним подклассами [Rosch 1978] .

Термин прототип употребляется в противоположность термину инвариант для обозначения «неустойчивого набора семантических компонентов»,

характеризующего «размытость» понятий естественного языка. Прототипная модель значения «допускает вариативность и возможность неполного удовлетворения... заданных в прототипе критериев» [Филлмор 1983: 30 – 31] .

Если инвариант включает компоненты, которые абсолютно необходимы и достаточны для адекватного толкования какого-либо понятия, то в прототип входят несущественные характеризующие компоненты. А. Вежбицкая приводит такой пример: «китайская чашка, маленькая, изящная, с тонкими стенками, без ручки и без блюдца, все-таки может считаться чашкой – пока из нее можно пить чай, в соответствующем окружении (на столе), пока ее можно поднести ко рту одной рукой. Это означает, что при том, что блюдце и ручка определенно входят в прототип чашки («идеальная» чашка должна иметь ручку и блюдце), они не являются существенными элементами этого понятия. В то время как компоненты ‘изготовленная для питья горячих жидкостей’ и ‘настолько маленькая, чтобы человек мог поднести ее ко рту одной рукой’ с необходимостью включаются в это понятие» [Вежбицкая 1996: 217] .

А.В. Бондарко предлагает следующее определение понятия «прототип» (в сфере языковых единиц, классов и категорий): прототип – это наиболее репрезентативный вариант определенного инвариантного системного объекта, характеризующийся наибольшей специфичностью (концентрацией специфических признаков данного объекта), способностью к воздействию на производные варианты (признак «источник производности») и (во многих случаях) наиболее высокой степенью регулярности функционирования. Следовательно, прототип – это эталонный репрезентант (эталонный вариант) определенного инварианта среди прочих его представителей (вариантов) [Бондарко 2001: 12].

Прототипическое значение – это целостное явление, которое может быть определено содержательно, разложено на составные части и описано как совокупность признаков, ментально и практически значимых для данного языкового коллектива. В прототипическом значении общее значение слова-знака объединяется с индивидуализированным представлением объекта, ставшим частью слова, ибо только в их единстве создается целостность, которой оперирует обыденное сознание. Другими словами, прототипная модель значения включает признаки наивного понятия (сигнификативная часть семемы) и признаки, связанные с представлением о стандартном образце объекта, признака или ситуации. «Двуслойное» значение, представленное прототипной моделью, признается языковым значением [Михайлова 1999: 75].

Теория прототипов применяется к изучению различных языковых категорий и языковых объектов: частей речи, модусных категорий, лексических и семантических значений и т.д. Лексический прототип представляет собой содержательное ядро многозначного слова, цементирующее все его значения в единую семантическую структуру, и ориентирован вовнутрь лексико-семантической системы конкретного языка.

В исследовании глагольной семантики теория прототипов приобретает особую актуальность. Это связано, прежде всего, с тем, что глагол признан базовой единицей репрезентации ситуативных знаний о мире. Как лексема и как предикат глагол непосредственно участвует в формировании всех базовых языковых структур. Одновременно глагол является центральным

смыслообразующим элементом предложения, выполняя ведущую роль в реализации предикативной функции предложения.

Универсальность языковых механизмов находит реализацию в процессах категоризации. Категориальное значение слова служит для соотнесения выражаемого события с данной языковой единицей. В исследовании когнитивной семантики глагола категоризация – основная предпосылка дальнейшего выявления прототипических характеристик глагола.

Когнитивный аспект изучения глагольной семантики (как доминирующий в теории прототипов) предполагает «стремление к возможно более полному описанию значения глагола» [Кустова 2000: 28]. Когнитивная лингвистика позволяет ответить на вопрос о том, «к наречению каких сущностей приспособлен глагол, какие структуры знания стоят за ним, какая информация вербализуется при подведении ее под тело такого знака, как глагол» [Кустова 2000: 38].

Интерпретация семантики глагола с позиции теории прототипов находит проявление в выделении глагольной категории (глагол действия или состояния, каузативный или декаузативный глагол и т.д.). Прототипическое значение представляет глагол на уровне языковой системы и участвует в его речевых актуализациях на уровне отдельных значений. Изучение когнитивных моделей глагола имеет первостепенное значение для исследования механизмов формирования семантической структуры глагола и организации смысла в предложении-высказывании.

Литература

1. Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики // Текст. Структура и семантика. Т.1. М.: Изд-во Спорт Академ Пресс, 2001. – С. 4 – 13.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
3. Демьянков В.З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка // Структуры представления знаний в языке. М.: ИНИОН РАН, 1994.
4. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Серия литературы и языка, 2004. Том 63, № 3. – С. 3 – 12.
5. Кустова Г. И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вопросы языкознания, 2000. № 4. – С. 25 –39.
6. Михайлова О. А. Лексическое значение в свете альтернативных научных парадигм // Известия Уральского государственного университета, 1999. № 13. – С. 70 – 79.
7. Филлмор Ч. Дж. Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1983. Вып. 14. – С.30 – 31.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: ЭКО, 1996.
9. Rosch E. Principles of categorization // Cognition and categorization. Hillsdale, 1978. – P. 27-48.
10. Wierzbicka A. Lexicography and Conceptual Analysis. Ann Arbor, 1985.
11. Wierzbicka A. Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. Berlin: N.Y. Mouton de Gruyter, 1991.

Бахмудова А.Ш.
(г. Махачкала)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: *Использование технологий дистанционного обучения является одной из перспективных форм организации процесса обучения иностранному языку, так как их применение способствует формированию специалиста, способного к самостоятельной творческой деятельности, к постоянному профессиональному самосовершенствованию и быстрой адаптации в современном информационном обществе.*

Abstract: *Using distant learning technologies is one of the most perspective forms in teaching foreign languages as it helps to form a specialist who is able to act on authority and creatively, to master his professional skills and adapt quickly in the modern information society.*

Ключевые слова: *информационное общество, дистанционные технологии, виртуальный класс, языковое сообщество*

Key words: *information society, distant learning technology, virtual class, language society.*

В настоящее время в образовательной сфере предлагаются различные технологии и формы обучения, которые позволяют повысить уровень и эффективность образования. Технология дистанционного обучения является одной из перспективных форм в процессе подготовки специалистов.

В Федеральной Программе развития образования, в Концепции модернизации российского образования отмечается, что в качестве приоритетного направления развития образования предусматривается информатизация процесса обучения, что предполагает широкое использование новых информационных технологий в разных сферах образования. Решение многих дидактических задач становится возможным при использовании дистанционных технологий в обучении. Одной из таких задач является организация самостоятельной работы обучающихся.

Самостоятельная работа традиционно рассматривается как одна из важных проблем педагогической науки. Так, по утверждению Б. П. Есипова, «самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время, при этом учащийся сознательно стремиться достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий»[Есипов 1961: 8]. По мнению И. А.Зимней, «самостоятельная работа - это организуемая самим человеком в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемая им в наиболее удобное время, контролируемая им

самим в процессе и по результату деятельность, осуществляемая на основе внешнего опосредованного системного управления» [Зимняя 2007: 229].

Для выполнения самостоятельной работы студенту необходимо иметь определенный уровень самостоятельности во всех ее структурных компонентах: он должен уметь ставить проблему, осуществлять контроль, самоконтроль, осуществлять переход от простейших видов работы к более сложным, которые носят поисковый характер.

Самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа – это средство формирования познавательных способностей студентов, направленности на непрерывное самообразование, что в дальнейшем сказывается и на способности роста в профессиональной деятельности.

Данному процессу способствуют Интернет-технология (сетевая технология) – дистанционная образовательная технология, основанная на использовании всемирных, региональных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных, технических и программных средств реализации и управления учебным процессом независимо от местонахождения обучающихся.

Одним из специализированных средств дистанционного обучения является бесплатная система дистанционного обучения Moodle, обладающая огромными возможностями организации учебного процесса. В настоящее время на факультете проводится работа по созданию и внедрению в образовательный процесс дистанционных курсов на базе Moodle, таких как «Английский язык для делового общения», для студентов магистратуры, «Страноведение Франции», «Страноведение Германии». Элементами курсов являются тексты, ссылки на электронные информационные ресурсы, практические задания, видео, аудио и т.д.

Для организации самостоятельной работы студентов при построении дистанционного обучения можно использовать инструменты Web 2.0. Основным принципом использования Web 2.0 является привлечение пользователей к наполнению и многократной выверке контента. Применение технологий Web 2.0 может быть довольно разнообразным, например, студенты могут совместно выполнять задания, оценку которых можно производить, учитывая содержание и активность обучающихся.

При реализации дистанционного обучения одной из важных задач является организация взаимодействия между учащимися и преподавателями. Наиболее широкое распространение получили следующие средства: электронная почта, чат, форум, блог, видео и аудиоконференции, виртуальная классная комната, электронные библиотеки.

Формами организации самостоятельной работы студентов с учетом технологических возможностей дистанционного обучения на базе Интернета могут быть:

– лекции (аудио, видео, слайд-презентация, текстовая с гиперссылками на медиа-объекты);
– консультации (индивидуальные, групповые с использованием электронной почты, форумов, чатов);
– семинары (аудиоконференция, видеоконференция);
– проекты (групповые, индивидуальные исследовательские, творческие, информационные, с использованием сервисов интернета);

– индивидуальные внеаудиторные задания (эссе, рефераты, задачи и др.);
– контроль (онлайн-тестирование, экзамены, зачет при наличии специализированного программного обеспечения);
– игры (обучающие, ролевые и др.);
– ситуационный анализ (кейс-стади).

Применение дистанционных образовательных технологий эффективно при работе со студентами, имеющими различный уровень подготовки, так как в домашних условиях вся группа не ждет отстающего студента – он просто затрачивает больше времени на подготовку. При организации дистанционного взаимодействия со студентами используются следующие формы подачи образовательных материалов:

1) интерактивные учебники с иллюстрациями в виде гипертекстового документа; справочники, хрестоматии и журналы, материалы которых направлены на расширение, углубление знаний по английскому языку;

2) видеозаписи лекций; виртуальные экскурсии; тесты; виртуальные лаборатории; игры; кейсы;

3) информационные Интернет-ресурсы.

В рамках гранта «Разработка и реализация Web-технологий, обеспечивающих доступность информации о результатах научно-образовательной и инновационной деятельности университета на базе корпоративной компьютерной сети Дагестанского Государственного Университета» на факультете иностранных языков реализуются основные стратегии дистанционного обучения. Преподавателями факультета были разработаны образовательные блоги, доступные для чтения всем желающим изучать английский, немецкий и французский языки. Авторский контент блогов представлен: онлайн тестами, заданиями, обучающими аудио и видео материалами. Задания, публикуемые в блогах, выполняются, как правило, во внеаудиторное время, а контроль их выполнения осуществляется на занятии.

Для организации самостоятельной работы в языковых группах преподаватели создают виртуальные классы на платформе wikispaces.com. Данный сервис предоставляет возможность работы над созданием совместных проектов, проведения видеоконференций, позволяет проверять вовлеченность студентов в работу над проектом.

При тесном сотрудничестве преподавателей и студентов на базе социального сервиса «ВКонтакте» было создано языковое сообщество English set.

Выбор сервиса «ВКонтакте» обусловлен следующими преимуществами данной социальной сети:

1. «ВКонтакте» - одна из крупнейших российских социальных сетей, популярная среди молодежи.

2. Понятность идеологии и интерфейса социальной сети «ВКонтакте» для большей части Интернет-аудитории позволяет сэкономить время, минуя этап адаптации обучающихся к новому коммуникативному пространству.

Сервис «ВКонтакте» предоставляет ряд возможностей, таких как загрузка аудио видео без использования сторонних серверов, загрузка документов, учебных материалов, размещение ссылок, возможность организовывать конференц-связь, использование сайта на изучаемом языке.

Использование технологий Web 2.0 способствует эффективной организации самостоятельной работы студентов, а также формированию

социальных качеств личности: умения работать в коллективе, помогая друг другу, совместно решая сложные образовательные задачи.

Литература

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз. 1961, с.7-9
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс. 2007, с.226-229
3. The ten guiding principles of distance education. http://www.youtube.com/watch?v=R66wV8 wr7nA
4. Wikispaces. Сервис, который знает, что нужно учителю. http://www.edutainme.ru/post/wikispaces

Винтер С.Н.
(г. Сыктывкар)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ КОМПОНЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: *Данная статья раскрывает основные лингвострановедческие аспекты в изучении иностранных языков, на основе которых строится весь процесс обучения немецкому языку, в частности, формирования фоновой лексики и реалий, языковых единиц, обеспечивающих активизацию и систематизацию коммуникативно-ценного лексико-грамматического материала.*

Ключевые слова: *фоновая лексика, языковые единицы, социокультурная компетенция студентов.*

Keywords: *background vocabulary, language units, socio-cultural competence of students*

Для того чтобы сохранить интерес у студентов к изучению иностранного языка и поддерживать мотивацию на протяжении всего процесса обучения необходимо вводить на уроках элементы страноведения.

Тексты страноведческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. Благодаря таким текстам, студенты знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры, спорта, науки и т.д. Поэтому изучение и преподавание иностранных языков в колледже должно вестись на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках. Только таким образом можно обеспечить обучающим иностранные языки необходимые фоновые знания, без которых невозможно реальное общение.

Уроки с лингвострановедческими элементами вызывают у студентов потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческими материалами. И именно лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации, т.к. включает в себя два аспекта:

1. Идет обучение языку;
2. Дает сведения о стране.

Сегодня уже общепризнанно, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Коммуникативно-деятельностный и лингвострановедческий подходы к обучению иностранному языку взаимно обусловлены и неразрывно связаны.

Иностранный язык соприкасается со многими дисциплинами и, прежде всего, открывает студентам путь к дополнительным знаниям по другим предметам. Этим объясняется его актуальность. Поэтому важно так построить обучение, чтобы обучающиеся овладевали умением пользоваться иностранным языком для пополнения своих знаний по этим предметам.

Лингвострановедческий комментарий позволяет студентам глубже проникнуть в содержание читаемого, обогащает их сведениями страноведческого и лингвострановедческого характера.

Организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая «окраска» обучения в целом, учебных материалов в частности будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся. Она позволит разнообразить приемы и формы работы, апеллировать к интеллекту и эмоциональной сфере обучающихся, наиболее эффективно реализовать общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием.

Образовательная ценность раздела лингвистики заключается в том, что знакомство с культурой изучаемого языка происходит путем сравнения и постоянной оценки имеющихся знаний и понятий о своей стране.

Лингвострановедение - направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка.

Целью введения лингвострановедческого компонента в процесс обучения является:

1. Обеспечение усвоения лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции;
2. Создание лингвострановедческой компетенции, под которой понимается целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющая извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиться тем самым полноценной коммуникации.

Ведущей лингвострановедческой задачей в колледже является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа носителя языка:

1. Реалий – обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой;
2. Коннотативной лексики – слов, совпадающих по основному значению, но отличных по культурно-историческим ассоциациям;

3. Фоновой лексики – обозначений предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов.

При этом культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений являются важнейшими критериями отбора национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку.

Успешному усвоению лингвострановедческих знаний способствуют не только страноведческие тексты, физические и политические карты страны изучаемого языка, презентации студентов, но и иллюстрированные журналы с аутентичным материалом. В частности журнал vitamin de рекомендован в качестве дополнительного учебного пособия для изучения немецкого языка Немецким культурным центром им. Гете, Германской службой академических обменов (DAAD). В данном журнале представлены статьи на самые актуальные темы, волнующие молодежь Германии и России. Всесторонне освещаются вопросы обучения в Германии. С помощью vitamin de у студентов формируется представление о высшем образовании в Германии, о внеклассной жизни студентов и обо всем самом интересном из мира молодого поколения. В центре внимания – абсолютно все аспекты культурной и общественной жизни: музыка и кино, мода и искусство, спорт и политика, а также многое другое.

Со стороны преподавателя ведется разработка методического пособия по лингвострановедению на немецком языке, с помощью которого студенты также смогут пополнить свой багаж знаний о Германии.

Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку учитывает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка и представляет этот процесс в виде целостной структуры единиц, в единстве их языкового и внеязыкового содержания. С практической точки зрения лингвострановедение:

1.обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества;

2.служит источником информации для речемыслительной деятельности; показывает реальное функционирование языковых средств в аутентичных документах и страноведческих текстах;

3.дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать, но и активизировать коммуникативно-ценный лексико-грамматический материал в высказываниях, имеющих страноведческое содержание.

Лингвострановедческий подход дает возможность проникнуть в тайны слова и мысли чужого языка, что способствует развитию наблюдательности, мышления и воображения.

Также сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка.

Литература

1. Веденина, Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе, 2000. - № 5.
2. Миньяр-Белоручев, Ф. К., Оберемко, О.Г. Лингвострановедение или «иноязычная» культура? // Иностранные языки в школе, 1993. - № 6.

3. Райхштейн, А. Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков. // Иностранные языки в школе, 1988. - № 6.
4. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе, 1996. - № 6.

Гаджиева Б.М.
Таджибова Р.Р.
(г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О НОМИНАТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ АДЪЕКТИВНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБАХ ИХ ПЕРЕВОДА

Аннотация: *В статье рассматриваются проблемы перевода адъективных сочетаний с английского языка на русский, приводятся различия в характере номинации в обоих языках. Выявлено, что прием трансформации при переводе встречается значительно чаще, чем дословный перевод.*

Ключевые *слова: адъективные словосочетания, трансформации, дословный перевод, описательный перевод, перегруппировка слов внутри предложения.*

Abstract: *The article considers the problems of translation of adjective phrases from English into Russian, as well as examines differences in the nature of nomination in both languages. The method of transformation in translation is found to be used much oftener than the word-for-word translation.*

Key-words: *adjective phrases, transformations, word-for-word translation, descriptive translation, words exchange within the sentence.*

Наряду со словами номинативная функция свойственна и словосочетаниям. Ловкий, хитрый человек может быть назван хитрецом, хитрым человеком, бывалым человеком, тертым калачом, Человека, искусного в своем деле, можно назвать умельцем, умелым мастером, мастером своего дела, а можно сказать, что у него золотые руки. Поставить точку над и - это "закончить, довести дело до конца" Но способностью называть обладают не только фразеологические или терминологические сочетания а и свободные словосочетания, т. е. такие сочетания слов, которые называют определенное явление действительности, выражают единое понятие, но не обладают устойчивостью, воспроизводимостью, а, наоборот, каждый раз заново создаются в речи по моделям, образцам, существующим в языке, определяемым законами данного языка. Номинативная целостность таких словосочетаний хорошо выявляется при сопоставлении их с аналогичными по значению словами. Ср.: умелый человек и умелец, хитрый человек и хитрец, специалист по физике и физик, специалист по славянским языкам и славист, шапка с ушами и ушанка, куриное мясо и курятина, автомобильная трасса и автотрасса (показательна сама возможность образования

слова в результате слияния словосочетания), заниматься музыкой и музицировать, испытать радость и обрадоваться и т. д.

В то же время в характере номинации есть и различия. В свободных словосочетаниях номинация имеет сложный, расчлененный характер. Называется не только предмет, но и его признак: временный (*a tired man, dirty clothes, прочитанная книга, вымытый пол*) или постоянный (*a beautiful woman, an interesting book, белая скатерть, трехцветная кошка*). При назывании действия оно уточняется указанием на предмет: *to read a book, to learn a poem, приготовить обед, выполнить поручение*; адресат действия: *подарить сыну, писать брату, сказать другу;* его качество*: to read loudly, писать красиво, бежать быстро*.

По особенностям номинации свободные словосочетания отличаются и от фразеологизмов и от терминов, в которых признак существен, постоянен, не может быть отделен от предмета, не может быть воспринят как уточнитель: железная дорога - это не дорога из железа, а стенная газета - не газета, повешенная на стену.

Число свободных словосочетаний беспредельно велико, поскольку они заново создаются в речи применительно к той или иной ситуации, к тем или иным обстоятельствам, но количество типов свободных словосочетаний как по характеру выражаемых отношений, так и по особенностям построения (структуре) ограничено и строго определено законами того или иного языка. Это позволяет относить свободные словосочетания к числу единиц не только речи, но и языка.

В каждом языке имеются свои особенности в построении словосочетаний, но есть и черты, общие разным языкам, позволяющие говорить о наличии определенных типов словосочетаний.

Большинство исследователей относят к словосочетаниям лишь сочетания полнозначных грамматически неравноправных слов, выражающих единое понятие. По характеру главного (стержневого) слова противопоставляются глагольные (to make a report, to write an article, возвращались из поездки, быстро вернулись) и именные (high mountains, the center of the town, друг Пушкина, ход конем) словосочетания. Среди именных словосочетаний различают субстантивные (a big problem, информация к размышлению, творчество Пушкина) и адъективные (very kind, ярко-красный). Реже встречаются словосочетания, в которых стержневое слово выражено наречием (far from the house, немного печально,), местоимением (each of them, некто в сером) или числительным (the two in the car, трое в серых шинелях).

Адъективные словосочетания, т.е. такие словосочетания, в которых имя прилагательное, выступая в качестве главного слова, распространяется присоединением к нему других знаменательных частей речи, представляют собой многочисленный и разнообразный по своим структурным моделям разряд словосочетаний, хотя в количественном отношении и уступающий глагольным и субстантивным словосочетаниям.

Нами было отобрано и проанализировано 26 адъективных сочетаний из оригинала и перевода романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». Словосочетания, отобранные из романа, различаются особенностями перевода с языка оригинала на русский язык. Из 26 примеров всего 8 имеют дословный перевод, 18 предложений были переведены на русский язык с трансформациями.

Дословный перевод используется в тех случаях, когда в переводимом примере в обоих языках одинаковая структура предложения, слова в одном языке имеют однозначные соответствия в другом, например: *"Yes, I knew you would laugh, but it is quite true all the same." – Ну вот, я так и знал, что тебе это покажется смешным. Тем не менее это истинная правда (p.2 ch.1); I suppose you think me awfully foolish about it? – Думаю, ты скажешь, что это ужасно глупо? (p.3 ch.1); My unfortunate sitters – мои бедные натурщицы (p.11 ch.2); Extraordinary personal beauty – необыкновенная красота (p.1 ch.1); The true refinement and perfect delicacy – подлинное изящество и утонченность (p.13 ch.2); With your red-rose youth and rose-white boyhood – в пору светлого отрочества и розовой юности (p.12 ch.2); His mother was very beautiful? – Его мать была очень красива? (p. 26, ch.3); I can stand brute force, but brute reason is quite unbearable.- Я еще могу примириться с грубой силой, но грубая рассудочность совершенно невыносима. (p. 26, ch.3).*

Такие примеры, однако, встречаются довольно редко. Чаще всего существует разрыв между формой и содержанием, так как задача переводчика заключается в передаче смысла исходя из нормы русского языка. «Трансформация – основа большинства приемов перевода. Заключается в изменении формальных (лексические или грамматические трансформации) или семантических (семантические трансформации) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи» [Миньяр-Белоручев 1980: 201]. В ходе анализа отобранных нами словосочетаний были выявлены трансформации разных видов. Например, в переводе предложения «*It was simply inevitable. We would have spoken to each other without any introduction»* было использовано объединение предложений: *Все равно, если бы нас и не познакомили, мы неизбежно заговорили бы друг с другом.* Кроме того, адъективное словосочетание в оригинале *simply inevitable* было заменено на глагольное сочетание *неизбежно заговорили* в переводе. Подобного рода трансформации (объединение предложений, замена адъективного сочетания глагольным) присутствуют и в следующем примере: *The Americans are an extremely interesting people. They are absolutely reasonable. – Американцы - очень интересный народ и обладают большим здравым смыслом. (p.26, ch.3).* Противоположным типом трансформации является членение целого предложения, например: *And you know you have been a little silly, Mr. Gray, and that you don't really object to being reminded that you are extremely young. - Вы сами знаете, что вели себя довольно глупо. И не так уж вам неприятно, когда вам напоминают, что вы еще мальчик. (p.19, ch. 2).* Еще два вида трансформации - перегруппировка слов внутри предложения и замена синтаксической конструкции, представлены в следующем предложении: *The one charm of marriage is that makes a life of deception absolutely necessary for both parties. – В том и состоит единственная прелесть брака, что обеим сторонам неизбежно приходится изощряться во лжи (p.5 ch.1*). В примере *"How perfectly hideous they are!" – Как они уродливы! (p.2 ch.1)* использовано опущение слова. Описательный перевод с заменой английского адъективного сочетания на русские существительные использован в следующем примере*: He looks absolutely delightful. - Лицо его сохраняет красоту и благообразие. (p.3 ch.1)*. Очень интересным в плане его перевода является и следующее предложение*: Lord Henry looked at him. Yes, he was certainly wonderfully handsome, with his finely-curved scarlet lips, his frank blue eyes, his crisp gold hair.* В переводе использованы

несколько видов трансформаций: изменение структуры предложения, перегруппировка слов внутри предложения, также изменена последовательность предложений: *Лорд Генри смотрел на Дориана, любуясь его ясными глазами, золотистыми кудрями, изящным рисунком алого рта. Этот юноша в самом деле был удивительно красив. (p. 10, ch.2).*

Адъективные словосочетания наиболее часто выступают в составе субстантивного словосочетания в качестве зависимого члена последнего: *нужные для работы книги, fresh impulse of joy, curious sensation of terror* . Подобное сочетание встречается в следующем примере: *The thoroughly well-informed man - that is the modern idea*, где субстантивное словосочетание *the thoroughly well-informed man* включает в себя адъективное. Но в переводе использована замена английского сочетания на прилагательные: *Высокообразованный, сведущий человек – это современный идеал.* В субстантивном словосочетании *the burden note of a distant organ* адъективное сочетание заменено существительным - *гудение далекого органа.*

Характерной чертой адъективных словосочетаний является и то, что различные разряды имен прилагательных представлены в них не в одинаковой мере. В кругу адъективных словосочетаний широко представлены прилагательные отпричастного происхождения. В отпричастных прилагательных легко развиваются такие слова, которые не являются характерными, типичными для соответствующих причастий, например, huge overdressed dowagers – разряженные в пух и прах знатные вдовы. В переводе свободное словосочетание заменяется фразеологической единицей, несмотря на это, сохраняется отпричастное прилагательное. В русском варианте предложения *"He felt intensely interested."* отпричастное прилагательное заменено глагольным сочетанием, кроме того изменен субъект предложения: *Дориан живо заинтересовал его. (p.13, ch. 2).*

Также нужно отметить что, в роли стержневого слова адъективных словосочетаний выступают обычно качественные прилагательные*: rugged strong face – суроволицый.*

Выводы: Перевод является передачей смысла того, что сказано или написано на одном языке, средствами другого языка. При переводе переводчику требуется решить две задачи:

1) правильно понять содержание высказывания (текста) на языке оригинала;

2) полно и точно передать это содержание средствами языка перевода. Дословный перевод можно считать своего рода заготовкой. Как уже было сказано, он используется, если в языках совпадает структура предложения, либо значение слова. Достигая адекватности в переводе, как показывает практика, необходимо уметь грамотно произвести различные трансформации, чтобы перевод как можно более точно передал информацию, содержащуюся в оригинале [Швейцер 1998: 5].

Переводческие трансформации являются основой перевода. При анализе адъективных сочетаний в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» было выявлено частое использование трансформаций. Дословный перевод не всегда уместен, так как переводчик должен учитывать нормы русского языка и заботиться о благозвучности его речи.

Литература

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. - М.: Воениздат, 1980. 237 с.
2. Уайльд Оскар. Избранное. Перевод М. Абкиной. – М.: Просвещение, 1990. 382 с.
3. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука. 1998. 215с.
4. Wilde Oscar. The Picture of Dorian Gray. - Новосибирск: Нормантика, 2013. 160 с.

Интернет ресурсы

- http://cheloveknauka.com/adektivnye-slovosochetaniya-v-kumykskom-i-russkom-yazykah#ixzz2mVQyDnc6

Гаджиева Д.А.
Кушиева З.
(г. Махачкала)

ИНТЕГРАЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ

Аннотация: *В статье рассматривается вопрос об интеграции англо-американизмов в немецкий язык за последние десятилетия и их адаптации в языке. Это краткий обзор англоязычных заимствований, которые пополнили и продолжают пополнять словарный состав немецкого языка в основном таких сферах общественной жизни как компьютерная область и средства массовой информации. Кроме того отмечается, что англо - американизмы часто употребляются в молодежном лексиконе как дань моде.*

Ключевые слова*: заимствования, интеграция, компьютеризация, интернет, чат, ассимиляция, словообразование.*

Annotation: *The given article touches the question of integration of English-Americanisms in the German language for the last decades and their adaptations in the language. It is the short review of English-speaking borrowings which have filled up and are still filling up the dictionary structure of German, generally in such spheres of public life as computer area and mass media. Besides it is noted that English - Americanisms are often used in a youth lexicon as a craze.*

Key-words: *borrowings, integration, computerization, internet, chat, assimilation, word-formation.*

Проблема интеграции англо-американизмов в немецком языке давно привлекает внимание российских и немецких лингвистов. На эту тему было написано много работ и статей, что говорит о ее актуальности и неисчерпаемости.

Как известно, во все времена языки всегда обменивались словами. Многие слова заимствовались разными народами для обозначения новых понятий и предметов. Заимствование слов – один из ярких примеров взаимодействия языков и культур. Ни один язык не развивался в изоляции. Любой национальный язык есть результат как внутреннего развития, так и сложного взаимодействия с языками других народов. Нет такого языка, который не имел бы заимствованных слов. Немецкий язык тоже не остался в стороне. В немецком, как и во многих других языках, ощутимые следы оставило воздействие латинского, французского и английского языков.

В наш век глобализации и расширения экономических и культурных связей эти процессы охватывают все сферы функционирования общества: будь то материальное производство или духовная деятельность. Все события, происходящие в жизни народа, отражаются в лексическом составе его языка: возникают новые слова для обозначения новых предметов и понятий, которые находят широкое распространение в мире.

Благодаря фактам социального, политико-экономического, технического характера английский язык признаётся сегодня ведущим языком в мире. Степень его влияния на другие языки растёт, что отмечается многими исследователями. По словам Н.С. Валгиной, английский язык (в его американском варианте) – главный донор эпохи, его вливание в разные языки мира очень существенно. Причин тому много, и не в последнюю очередь – расширение «виртуального общения», в частности, через Интернет [Валгина 2001:304]. В коммуникативном плане мир сжимается до размеров так называемой «глобальной деревни» (global village). Поэтому, наиболее «молодые» англо-американизмы следует искать в сфере современных видов коммуникации, интерактивных связей и Интернета. Эта лексика более известна молодым поколениям носителей языка, знающим и умеющим пользоваться современной компьютерной техникой.

Сфера компьютерной техники, технологий и Интернета – одна из стремительно развивающихся сегодня технических отраслей, оказывающая влияние практически на все сферы общественной и частной жизни – немыслима без английских заимствований. Большая часть лексикона пользователей Интернета представляет собой лексику англо-американского происхождения: это собственно заимствования, кальки или гибридные образования. Данный факт в первую очередь связан с мировым распространением англоязычной терминологии в данной области и с достаточно высоким образовательным уровнем людей, занятых в этой сфере деятельности, а также с модой на английский язык в молодежной среде и в обществе в целом.

В немецкоязычных чатах встречается большое количество англицизмов. Среди них много английских заимствований, уже прочно вошедших в молодежный язык (Girl, Boy, Date, Hip-Hop, flirten, cool, online), цитаты из

англоязычных фильмов и песен, заимствованные термины, профессионализмы и жаргонизмы из языка профессионального общения в сфере компьютерных технологий и Интернета, а также псевдонимы участников чат-коммуникации, напр.: Angelmoon, Baby, Big Mac, catwoman8, Cybergirl, Infinity, Naughty Guy, Net Ranger, softboy, Space Woman и т.п. Для приветствия и прощания нередко используются англоязычные формы. Некоторые из них употребляются в повседневной речи (hello, hi, hi all, bye), другие специфичны для чатов.

Особенно популярны в современном "компьютерном" немецком языке англо-американские заимствования, имеющие односложную, сходную с немецкими корневыми морфемами структуру: например, Klick, Chip, Team, Web. Они оказываются удобнее в коммуникативном процессе, чем их немецкие соответствия, достаточно легко семантически и морфологически ассимилируются, некоторые из них активно входят в коммуникативный лексикон, заменяя многосложные немецкие лексемы, и участвуют в дальнейшем словообразовании, напр.: Click → anklicken, klickbar, sich verklicken; Chip → Chip-Schmiede, Web → Web-D → Web-Designer, Chat → Chat, Sprache, Chat-Kommunikation.

На сегодняшний день, образ США в сознании большинства жителей германоязычного пространства, как правило, положительный и связан с представлением об идеальном обществе, в котором уважается свобода личности, развиваются новые современные технологии и где наблюдается высокий уровень жизни. Также активное использование англо-американизмов определяется стремлением ко всему модному, престижному, подчистую это стремление навязывается нам рекламой и СМИ.

В молодежных слоях носителей языка постоянно отмечается мода на престижные англо-американизмы «mein Dad(dy)» или «my family». А сам разговор на общие темы, то, что прежде именовалось *leichte Konverastion*, сегодня в ситуациях когда речь идет о званом приеме гостей, о непринужденной беседе высокопоставленных лиц, о светских сплетнях и т.п.) называют *small talk.* Даже лингвисты используют слово das Smalltalk (Small Talk) как термин, говоря об этом типе речевой коммуникации.

Множество вопросов вызывает не только увеличение количества англицизмов в немецком языке, но и влияние английского языка на так называемый «глубинный код» («Tiefencode»), т.е. стабильную структуру языка. Речь идет о проблемах грамматической ассимиляции заимствований и о некорректном семантическом калькировании. Например, вместо немецкого выражения *«Das ist sinnvoll»* стало часто употребляться выражение «*Das macht Sinn» / «Das macht keinen Sinn*» по аналогии с английским выражением «that makes sense». По аналогии с английским выражением «that means» в немецком языке появилась фраза «das meint» вместо «das bedeutet»,напр.:

Die Fort- und Weiterbildung der Älteren, und das meint bereits die über Vierzigjährigen, wird sehr stark vernachlässigt.

Таким образом, возникновение и стремительное распространение Интернета укрепляет позиции английского языка как глобального. Техническое развитие не может «деформировать» язык, просто любая техническая инновация отражается в языке. Во всемирной сети международное общение доминирует над общением национальным, и единый язык в этом плане незаменим. [Schlobinski 2001:33].

Литература

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – М.: Логос, 2001. С.304
2. Schlobinski P. Anglizismen im Internet // G. Stickel (Hg.) Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. – Jahrbuch 2000 des Instituts für deutsche Sprache (IDS). Berlin, 2001. C.33

Интернет ресурсы

1. Ю.В. Кобенко «Волны англоязычных заимствований в истории немецкого языка» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/298/image/298_036-039.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. русский.
2.Палкова А.В. Англо-американские заимствования в языке пользователей Интернета [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://palkova.professorjournal.ru, свободный. – Загл. с экрана. – Яз.русский.

Гаджиева З.М.
(г. Махачкала)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ В ДЕНОТАТИВНОЙ СФЕРЕ «Р А С Т Е Н И Я»

Аннотация: *В статье исследуются процессы семантической деривации в области растительной лексики в английском и аварском языках. Выявляются наиболее востребованные при образовании растительных наименований признаки. Отмечается антропоцентрическая ориентированность способов семантической деривации.*

Ключевые слова: *семантическая деривация, растительная лексика, эталонные признаки.*

Abstract: *This article is devoted to processes of a semantic derivation in the field of vegetable lexicon in English and Avarian languages. The most demanded signs at formation of vegetable names come to light. Anthropocentric orientation of ways of a semantic derivation is noted.*

Key words: *semantic derivation, vegetable lexicon, reference signs.*

Термин «семантическая деривация» может пониматься двояко: как сам процесс образования производной единицы или как отношения производности между единицами языка (результат процесса). Осмысление связей между значениями слова как отношений производности позволяет рассматривать совокупность значений как единую структуру – парадигму его лексем.

Семантическая деривация как один из способов концептуализации нового опыта является по своей сути когнитивным процессом. Связь между когнитивными процессами и семантическими изменениями очевидна, если оперировать понятием категоризации: связи между значениями слова являются частным случаем понятийных связей, функционирующих не только в системе языка, но и в сознании в целом.

В данной статье предполагается рассмотреть процессы семантической деривации в области растительной лексики. Растительная лексика английского языка отличается большим разнообразием. Это объясняется историческим фактом широкой хозяйственной деятельности Великобритании и англоязычных стран как в самих странах, так и на обширных территориях английских колоний и большим разнообразием растительной флоры на этих землях, языковой культурой народов, населявших эти государства.

Что же касается растительной лексики аварского языка, то здесь, по сравнению с английским языком, представлено большое количество сложно-структурных образований. Этот факт свидетельствует об отражении внешнего мира близко к его наивной картине. При образовании растительных наименований аварского языка наиболее востребованными исторически оказались следующие признаки: «способ/характер произрастания/особенность внешнего вида», «свойство растения», «способ применения/назначение», «место произрастания/ происхождения». Отличительным свойством в образовании аварских фитонимов является то, что здесь, в отличие от английского языка, не использовались имена людей, с которыми в той или иной степени ассоциировались растения.

Наличие в происхождении наименований растительной лексики английского языка таких мотивационных признаков, как: «сходство по внешней форме растения», «свойство растения», «место произрастания/происхождения», «способ/характер произрастания /особенность внешнего вида», свидетельствует об ориентированности наименований на личность, о подчеркнутой их антропоцентричности.

Способы семантической деривации в области растительной лексики антропоцентрически ориентированы в исследуемых языках. С лексико-грамматической точки зрения номинация фитолексики в сопоставляемых языках осуществляется путем описания эталонных признаков. Отбор признаков у реалий действительности при их наименовании имеет первостепенное значение для всей организации лексики языка. От избираемых признаков зависит и объем значения слов. Выделяемые в явлениях признаки кладутся в основу формирования понятий, и из-за различия выбираемых признаков значения слов в разных языках могут полностью не совпадать, например, у глаголов, обозначающих способы приготовления пищи: *варить, жарить, печь,* ***cuire, frire, rotir*** и др. объемы значения различны, так что в конкретных условиях одно и то же действие по-русски будет обозначать *варить*, по-французски ***cuire***, в другом случае ***cuire*** и *жарить,* в третьем *жарить* и ***frire***. Всякий раз это обусловлено тем, что в основу группировки действий кладутся различные признаки, объективно присущие данным действиям [Гак 1977: 15-16].

Дж. Лакофф, Р. Лангакер и Р. Джакендофф разделяют такую позицию, что значение надо понимать преимущественно не как нечто, определяющее условия истинности предложения или референцию терминов, а скорее, как то, что

превращается в речь говорящим и сообщается слушающему. По словам Р.Джакендоффа «… информация, которую говорящие могут сообщить, должна иметь дело с их конструированием мира, где конструирование является следствием взаимодействия между сигналом и средствами, способными его внутренне представить. Таким образом, они утверждают, что язык отсылает к нашей концептуализации мира, так что вопрос об отношении между референциальным значением и истиной в мире с всеведущей точки зрения становится неуместным» [Jachendoff 1988: 83].

Культурологические параметры совпадают в исследуемых языках лишь частично, в большинстве же случаев имеет место ярко выраженная специфика семантических процессов того или иного языка, обусловливая роль семантической деривации в формировании языковой картины мира.

Наиболее ярко культурологическая составляющая прослеживается в моделях, основанных на **партитивной связи**:

«растение ↔ плод этого растения» (*абрикос, миндаль, боярышник, apricot, almond, hickory, olive* и т. д.); «растение ↔ часть этого растения» (*бетель, трилистник*, *лопух, betel, shamrock, pinkroot* и т. д.); «растение → цветок этого растения» (*сирень, василек, камелия, lilac, cornflower, alba, pomegranate* и т. д.).

В словообразовательных моделях, основанных на **партитивной связи**, на основе мотивационного признака именования «часть - целое», растения получили свои названия по части, а именно по их зерну, коре, плоду, цветку. В английском языке таких наименований всего насчитывается 30: ***abelmosk*** – восходит к арабскому *habbu-e-misk* «зерно мускуса» – мускусное дерево (названо по названию зерна, которое оно приносит); ***apple tree*** – яблоня (эталоном именования послужил плод, который дает дерево); ***arbutus*** – от лат. *arbutus* «земляничное дерево» – земляничное дерево (эталоном именования в данном случае послужил продукт, даваемый деревом); ***bayberry*** – *bay* «лавровое дерево», *berry* «ягода» – восковница (эталоном именования послужил плод лаврового дерева); ***bay cherry*** – *bay* «лавровое дерево», *cherry* – от греч. *kerasos*, возможно, от названия города – лавровишня (данное растение также названо по плоду лаврового дерева); ***bread root*** – *bread* «хлеб», *root* «корень» – псоралея съедобная (возможно, первоначальным признаком именования послужила степень значимости корня растения); ***cacao*** – от мексиканского *caca* – какаовое дерево (на процесс номинации повлияла связь дерева с ягодой); ***coco*** – кокосовая пальма (названо по ягоде, в связи с которой воспринимается дерево); ***coffe-tree*** – от араб. *gahweh* «напиток» – кофейное дерево (эталоном именования послужил плод, в связи с которым воспринимается дерево); ***colutea*** – от лат.(из греч.) *colutea* «плоды (бобы) пузырного дерева» – пузырник (растение названо таким образом благодаря наличию плодов, в связи с которыми воспринимается дерево); ***coquille*** – от португ. *coquilho* уменьшительное от *coco* «кокосовый орех» – пиассава, канатная пальма (эталоном именования послужил плод дерева); ***cornel*** – кизил настоящий (возможно, название произошло от того же латинского слова *granum* «зерно», т.к. плод кизила напоминает то же зерно, но большего размера); ***cotton-plant*** – *cotton* «хлопок», *plant* «растение» – хлопчатник (эталоном именования послужила хлопковая коробочка, которая растет на хлопчатнике); ***cottonweed*** – *cotton* «хлопок», *weed* «сорняк» – сушеница (по всей видимости, растение названо по сходству плодов хлопчатника и данного растения, но, в отличие, от первого, плоды сушеницы не используются); ***fig-tree*** – *fig* – от лат. *ficus* «смоковница,

фиговое дерево» – смоковница, фиговое дерево, инжир (эталоном именования послужили плоды, которые приносит дерево); ***hawthorn*** – *haw* «ягода боярышника», *thorn* «шип, колючка» – боярышник (на результат процесса номинации оказали влияние ягоды растения и наличие шипов); ***ink-berry*** – *ink* «чернила, пачкать», *berry* «*ягода*» – лаконоска (названо по ягодам, которые использовались для покраски шелковых тканей и подкрашивания вин и кондитерских изделий); ***kiwi fruit*** – *fruit* «фрукт» – киви (названо по плоду); ***mandarin*** – с санскрита *mantrin* «советник, консул» – мандарин (возможно, признаком именования послужила ценность, значимость плодов); ***mango*** – от тамильского *mankay = man* «дерево», *kay* «фрукт» – мангровое дерево (названо по наличию плодов, которые приносит дерево); ***nut-pine*** – *nut* «орех», *pine* «сосна, пихта» – кедровое дерево, кедр (эталоном именования послужили орехи – шишки, растущие на дереве); ***nut-tree*** – *nut* «орех» – ореховое дерево (эталоном именования в данном случае послужили плоды дерева); ***patchouli*** – от англ. *patcha-leaf, patcha-pat,* где *pat* с хинди «лист» или с дравидского «зеленый лист» – пачули (эталоном именования послужила часть растения, а именно, лист); ***pecan*** – от алконкинского источника, родств. *pagan* «орех с твердой скорлупой» – пекан (эталоном именования послужил плод растения); ***plum, plum-tree*** – от лат. *prunum* «слива» – слива, сливовое дерево (наименовано по названию плода дерева); ***radish*** – от лат. *radicem, Nom. – ix = radix* «корень» – редис (эталоном именования послужила часть растения); ***rhodium*** – от греч. *rhodon* «роза (дерево с ароматом)» – розовое дерево (названо растение по цветку); ***rhododendron*** – *rhodo* – от греч. *rhodon* «роза», *dendron* «дерево» – рододендрон (эталоном именования послужил цветок); ***rose-bay*** – *rose* «роза», *bay = berry* «ягода» – омандр, рододендрон (названо по наличию цветка – розы); ***tulip-tree*** – *tulip* «тюльпан» – тюльпанное дерево (названо по цветку, которое дает растение

В аварском языке данный признак используется непродуктивно, о чем свидетельствует жестко ограниченный список наименований (всего 8 слов): ***гIечугъветI*** – *гIечол* род.п. от «яблоко», *гъветI* «дерево» – яблоня (эталоном именования послужил плод дерева); ***гуригараялъул гъветI*** – досл. «земляничное дерево» – земляничное дерево (эталоном именования послужила ягода); ***каругъветI*** – *кари* «тутовник», *гъветI* «дерево» – 1) шелковица красная, шелковичное дерево; 2) тутовник; 3) испанский дрок (эталоном именования послужило название плода); ***кокомул гъветI*** – досл. «сливы дерево» – 1) свиная слива, 2) слива (эталоном именования послужил плод); ***кокос-цIулакьодул гъветI*** – досл. «дерево кокосового ореха» – пальма (эталоном именования послужил плод дерева – кокос); ***мокьрогъветI*** – досл. «персика дерево» – персиковое дерево (эталоном именования послужил плод дерева); ***тутигъветI*** – досл. «тутовое дерево» – шелковица красная, шелковичное дерево (эталоном именования послужила ягода); ***цIулакьодул гъветI*** – досл. «ореха дерево» – ореховое дерево (эталоном именования послужил плод) [Гаджиева 2009: 172].

Выделение элементов растений представляется важным этапом освоения действительности в целом, поскольку именно выделение таких базовых частей растительного организма, как корень, стебель (ствол), ветвь, цветок, плод и семя, позволяет человеку сначала познавать жизненный цикл самих растений, затем анализировать его сходство с любым процессом в живой природе и, наконец, абстрагируясь, осмысливать его аналогии с другими явлениями и процессами. Концептуализацию частей растений, таким образом, можно рассматривать как

наиболее естественный, базовый этап семантической деривации, служащий основой для дальнейшей концептуализации через явления растительного мира, что подтверждается функционированием партитивной связи также и в моделях, опирающихся на другие типы связи.

Трудно переоценить роль фитонимической лексики для исследования как универсальных закономерностей деривационных процессов, так и национально специфичных характеристик, являющихся отражением языковой картины мира. С одной стороны, универсальность роли растений в жизни человека вовлекает их в деривационные процессы в любом языке. При этом, как показало настоящее исследование, спектр денотативных сфер, явления которых концептуализируются через растительный мир, достаточно широк (растения и их элементы, вещества, предметы, человек, признаки, процессы, абстрактные понятия, пространство). Тесная взаимосвязь мира растений с самыми различными сферами окружающей действительности подтверждается и многочисленными случаями внутренней мотивации.

С другой стороны, многопланово и участие фитонимов в формировании языковой картины мира: информативен сам факт наличия или отсутствия единицы-фитонима в языке (в этом смысле, например, многочисленные фиксируемые только в английских общенародных словарях названия экзотических растений – частично следствие исторических особенностей Великобритании), кроме того, растение – это не только элемент природы, произрастающий в той или иной местности и обладающий теми или иными биологическими характеристиками, но и объект, вызывающий определенное отношение (ассоциации) в том или ином языковом коллективе, при этом фитонимическая лексика является одной из наиболее ярких в плане ассоциативного значения.

Важной чертой английской фитолексики следует считать и то, что большое число названий растительного мира представлено отдельными словами, в том числе композитами, в то время, как в аварском языке такие слова крайне малочисленны. В подавляющем большинстве фитоназвания здесь представлены словосочетаниями. Это обстоятельство не может не свидетельствовать о большей интенсивности действия процесса номинализации и относительно высокой степени абстрагирования в английском языке. Тем не менее, данные анализа показывают и общность и сходства отбора эталонных признаков при номинации объектов растительного мира в обоих сопоставляемых языках.

Литература

1.Гаджиева З.М. Когнитивные основы именования фитонимов в аварском и английском языках. – Махачкала, 2009.

2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. – М.: «Международные отношения», 1977.

3. Jachendoff R. 1988. – Conceptual semantics // U. Eco, M. Santambrogio, P. Violi (eds.). Meaning and mental representations. – Bloomington, 1988.

Гаджиева С.С.
(г. Махачкала)

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ МЕТАФОРЫ В ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация: *Данная статья посвящена истории исследования метафоры в лингвистике, начиная с Аристотеля до 21 века. На основе анализа исследований философов, логиков и лингвистов делается вывод об эволюции метафоры как образного средства до когнитивного механизма.*

Abstract: *The article deals with the history of study of metaphor from Aristotle up to 21 century. Analysis of the linguistic, philosophic and logical researches draws to conclusion on the evolution of metaphor as an expressive means to the cognitive mechanism.*

Ключевые слова: *метафора, подходы к ее изучению, лингвистический подход, когнитивный подход, троп, когнитивный механизм.*

Key words: *metaphor, approaches to the study, cognitive approach, tropes, cognitive mechanism.*

В последние десятилетия наблюдается постепенный рост теоретического и практического интереса к исследованию метафоры. Это вызвано присутствием метафоры в различных видах текстов, начиная с поэтической речи и художественных произведений, публицистики и кончая языками разных отраслей научного знания. Изучением метафоры занимались крупнейшие мыслители – Аристотель, Руссо, Гегель, Э. Кассирер, Х. Ортега-, Гассет и многие другие. Метафоре посвящено много работ. О ней высказывались не только ученые, исследователи, но и ее творцы – писатели, поэты, публицисты.

Метафора имеет длительную историю изучения. Начало научного интереса к феномену метафоры в лингвистике было положено древнегреческим ученым и философом Аристотелем. Этот период изучения в истории риторики называют периодом расцвета изучения теории метафоры.

В своих научных трудах «Поэтика» и «Риторика» Аристотель определяет метафору как способ переосмысления слова на основе сходства. Аристотель выдвинул один из первых определение понятия «метафоры»: «Метафора – это перенесение слова с изменением значения из рода на вид, или из вида на род, или из вида на вид, или по аналогии» [Аристотель 1957: 15].

Аристотель был убежден, что метафора служит, прежде всего, украшением речи и является литературным приемом. Он рассматривал метафору как компонент ораторского и поэтического стиля речи в противовес общеупотребительным словам. По мнению Аристотеля, употребление метафоры ограничено в обыденной речи. Однако ученый в целом не рассматривал языковую природу метафоры. Зачастую под термином метафора он понимал и некоторые другие виды тропов, например, синекдоху и метонимию.

Позднее, в эллинистическо-римский период, о метафоре писали такие ораторы, как Цицерон, Квинтилиан, Деметрий и многие другие.

Г.Н. Скляревская в своей книге «Метафора в системе языка» приводит некоторые высказывания античных философов о метафоре, тем самым, доказывая то, что основой разноаспектного изучения этого языкового феномена послужили труды античных ученых: «Квинтилиан полагает, что метафора обусловлена «самой природой» и «содействует тому, чтобы ни один предмет не остался без обозначения». Цицерон трактует метафору как способ формирования недостающих слов, ее употребление связано с отсутствием в языке соответствующего понятию слова» [Скляревская 1993: 6].

Но после расцвета изучения феномена метафоры в период античности, следует длительный период упадка риторики, который повлек за собой естественным образом спад интереса к метафоре. Многие европейские мыслители, такие как Дж. Локк, Т. Гоббс и другие признавали употребление метафоры только в поэзии и с недоверием относились к их употреблению в обыденной речи

Во времена романтизма вновь возрастает интерес к метафоре и формируется новый подход, который рассматривался в работах Канта, Руссо, Ницше и других ученых – философов. Согласно данной точке зрения, метафора представляла собой один из видов творческой деятельности человека. Они подчеркивали в метафоре важнейшие функции выражения присущей человеку способности воображения, постоянно проявляющейся в процессе познания действительности.

В отечественной филологии этот взгляд на метафору развивали А.А. Потебня, Ф.И. Буслаев, И.П. Лысков и др.

Определенно, экспансия метафоры в различные области знания не прошла незамеченной. Философы, психологи и лингвисты обратились к проблеме метафоры с возросшим интересом.

Э. Кассирер расширил область теории знания за счет исследования дологического мышления, отложившегося в языке, мифологии, религии, искусстве. Кассирер исходил из мысли о целостности человеческого сознания, объединяющего различные виды ментальной деятельности. Эпи-стемические исследования, по мысли Кассирера, должны начинаться не с анализа форм знания, а с поисков первичных, доисторических форм зарождения представлений человека о мире, не основанных на рассудке. В языке выражены, как полагал Кассирер, как логические, так и мифологические формы мышления [Кассирер 1995: 32].

В отличие от романтических философов, Кассирер не сводит к метафоре все способы мышления. Он различал два вида ментальной деятельности: метафорическая (мифо-поэтическая) и дискурсивно-логическая. Дискурсивно-логический путь к концепту состоит в ряде постепенных переходов от частного случая ко все более широким классам. Приняв в качестве отправной точки какое-либо эмпирическое свойство предмета, мысль пробегает по всей области бытия, пока искомый концепт не достигнет определенности [Кассирер 1995: 35].

В лингвистической науке проблема метафоры – и как процесса, создающего новые значения языковых выражений в ходе их переосмысления, и как уже готового метафорического значения – рассматривалась издавна и всегда скорее как стилистическое средство или художественный прием, реже как

средство номинации, еще реже – как способ создания языковой картины мира, возникающей в результате когнитивного манипулирования словами с целью создания новых концептов [Телия 1988: 3].

Р. Хофман – автор ряда исследований о метафоре – подчеркивал исключительную роль метафоры в нашей жизни и писал: «Метафора исключительно практична… Она может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и в языке программирования, в художественном воспитании и даже в квантовой механике. Метафора, где бы она ни встречалась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка» [Hoffman 1985: 327].

В.В. Петров полагает, что «метафора активно участвует в формировании личностной модели мира, и дает крайне важную роль в интеграции вербальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым элементом категоризации языка, мышления и восприятия» [Петров 1990:135].

Н.Г. Скляревская выделяет 4 направления изучения феномена метафоры, которые изучались в 60-70 годах 20 века: номинативно-предметное, формально-логическое, психологическое и лингвистическое. Однако, согласно ее мнению, количество течений в изучении метафоры значительно расширилось за последние годы [Скляревская 1993:10].

На фоне развития данных, совершенно новых направлений в лингвистике, метафора становится в целом феноменом, исследование которого кладет начало развитию когнитивной науки. Этот период приходится на середину 20 века, когда метафора начинает изучаться как «способ создания языковой картины мира, возникающей в результате когнитивного манипулирования уже имеющимися в языке значениями с целью создания новых концептов, особенно для тех сфер отражения действительности, которые не даны в непосредственных ощущения» [Телия 1986: 3].

Изучение метафоры становится все более интенсивным и быстро охватывает разные области знания – психологию, психоанализ, литературоведение, герменевтику, семиотику, риторику, разные школы лингвистики. Это обусловлено, по мнению Н.А. Кобриной, многообразием функциональных свойств языка, то есть проявлением фундаментальной способности человеческого сознания – ментальной деятельности, как способа познания, структурирования и объяснения мира [Кобрина 2004: 64]. Таким образом, можно утверждать, что постановка вопроса о концептуальной метафоре дала толчок исследованию в сфере мыслительных процессов человека и привела ученых к заключению, что метафора – это вербализированный прием мышления об окружающем мире.

Литература

1. Аристотель Поэтика // Античные теории языка и стиля. М., 1936
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С.5-32
3. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Метафоры общественного диалога. Текст.// Знание – сила. Вып. №10. М., 1991. С.60-63
4. Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры//

Лингвокультурология - Вып.1. Екатеринбург, 2007. С.16-32
5. Кассирер Э. Философия символических форм. // Культурология. XX век. М.: 1995.
6. Кобрина Н.А. О способах комбинаторной реализации некоторых категориальных значений// Языки и транснациональные проблемы. Тамбов, 2004. С. 63-73
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова 2- изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008
8. Петров В.В. Метафора от семантических представлений к когнитивному анализу// Вопросы языкознания. М.: 1990. С.135-145
7. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб, 1993
8. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция / В.Н. Телия// Метафора в языке и тексте. М., 1988, С. 173-207
9. Hoffman R. Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science// The Ubiquity of metaphor. Amsterdam,1985.

Галимова Х.Х.
Галимова Н.Р.
(г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *Развитие системы непрерывного образования обсуждается на всех уровнях в Башкортостане. Меняющийся рынок труда, для которого принципиальным является насыщение профессионального пространства способными к саморазвитию работниками, вызвали к жизни необходимость разработки программы по французскому языку для различных категорий слушателей.*

Ключевые слова: *Образование через всю жизнь; сопоставительный принцип*

Abstract: *The development of the continuous education system is discussed at all levels in Bashkortostan. The changing labour market, for which the principal is the saturation of professional space capable of self-development workers, gave rise to the need to develop programs in French for various categories of students.*

Key words: *Lifelong Education; a comparative principle.*

Новый 21 век провозглашен ЮНЕСКО веком полиглотов, в связи с чем языковое образование превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая теснейшим образом связана со всеми другими областями общественной жизни.

Существенную роль играют не только уже приобретенные знания, а возможный потенциал непрерывного развития профессиональных и личностных качеств на протяжении жизненного цикла человека. Умение осваивать новое, работать с информацией, анализировать ее и критически осмысливать становится одним из условий социализации личности.

Формирование и развитие системы непрерывного образования или обучения в течение всей жизни и в России, и в отдельно взятом регионе обсуждается на всех уровнях уже много лет, в том числе и в Республике Башкортостан. Быстро меняющийся рынок труда, для которого принципиальным является насыщение профессионального пространства грамотными и способными к саморазвитию работниками, вызвали к жизни необходимость разработки программы по французскому языку для различных категорий слушателей, реализацией которой занимается Научно-педагогический Центр непрерывного развития по иностранным языкам Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы.

Дополнительное образование – это целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала, который состоит из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса. При таком положении вещей роль дополнительного образования состоит в том, чтобы стать тем образовательно-развивающим пространством, на котором созданы условия для постоянного пополнения профессионального багажа. Программа по французскому языку органично встраивается непосредственно в рабочий процесс слушателей и требует от всех участников – и преподавателей, и слушателей – дополнительных затрат времени, сил, средств.

Опыт показывает, что дополнительное профессиональное образование постоянно работает в зоне актуального напряжения, это всегда дополнительная нагрузка на всех - и на тех, кто учит, и на тех, кто учится. Поэтому программы должны разрабатываться, осуществляться и оцениваться с точки зрения их опережающей полезности и для личности, и для рынка труда. Программа по французскому языку - краткосрочная (100 часов, 200 часов), предметно и практикоориентированная, инновационная по содержанию и технологическому обеспечению, обладающая гибкостью и мобильностью – практикуется нами уже многие годы и всегда востребована. Согласно разработанной программе «Инновационная Россия 2020» к 2020 году каждый пятый чиновник должен овладеть хотя бы одним иностранным языком. Квалификационные требования предполагают знание иностранного языка на уровне, позволяющем обеспечить прямое общение с иностранными коллегами. В обществе растет осознание необходимости изучения не только английского языка, но и других, не менее важных для образовательно-карьерной траектории языков. В числе слушателей программы представители разных профессий: ландшафтный дизайнер, врачи, диктор радио, библиотекари, студенты выпускных курсов, чиновники, педагоги в сфере дополнительного образования и др.

Важен позитивный образ в глазах потребителей образовательной услуги, соответствие программы и организация обучения требованиям рынка и профессиональным запросам слушателей, ценность предлагаемой программы по сравнению с предложениями конкурентов.

Слушатели программы достаточно хорошо владеют английским языком, который выступает в качестве языка-опоры на весь лингвистический и речевой опыт обучаемых, а в процессе обучения преподаватели используют сопоставительный принцип, учитывающий процесс сравнения языков и выделение общих структур - единиц в обоих языках, и это приводит к более успешному овладению вторым иностранным языком и снижению интерференции.

Овладение французским языком, изучаемым в качестве второго иностранного, происходит по пути, во многом аналогичному овладению первым иностранным языком, что вызывает в сознании обучаемых их неосознанные и сознательные сопоставления. Применение сопоставительного принципа делает процесс становления иноязычных умений и навыков более эффективным, так как помогает развивать металингвистическое сознание слушателей. Поскольку все слушатели высоко мотивированы к овладению языком, то они быстро дифференцируют явления английского и французского языков, осознают их особенности, формируются навыки употребления грамматических явлений.

При реализации сопоставительного принципа нужно следовать следующим основным правилам:

1.Организация учебного процесса по сопоставлению коррелирующих языковых явлений реализуется дифферинцированно в отношении разных сторон речевой деятельности.

2. Наиболее важны открытые сопоставления при обучении грамматической стороне речи. Тренировка в употреблении нового языкового материала должна быть приближена к условиям его использования в реальных коммуникативных ситуациях.

3. В области лексики роль сопоставлений значительна на начальном этапе обучения и снижается с увеличением продолжительности обучения.

4. В области фонетики важен только предварительный сопоставительный анализ, предпринимаемый преподавателем для определения зоны вероятных трудностей и для планирования работы по преодолению фонетической интерференции. Открытые сопоставления звуков в процессе постановки произношения целесообразны только в случае сильной фонетической интерференции и, если у слушателей низкий уровень фонетической чувствительности, и он сам не может самостоятельно дифференцировать звуки-корреляты в английском и французском языках.

5. Сферой для сопоставления может служить социокультурная информация. Широкие возможности посещения страны изучаемого языка, информация, получаемая из СМИ, информационно-просветительские программы расширяют фоновые знания слушателей и служат для формирования устойчивой мотивации к овладению французским языком. Таким образом, сопоставительный подход может проявляться на трех уровнях: языковом, на уровне учебных умений, на социокультурном уровне.

Необходимость общения с миром поставила на повестку дня вопрос межкультурной коммуникации. Знание других языков, помимо английского, стало необходимым в любой отрасли, обеспечивающей возможность вести дискуссию с представителями иного культурного ареала.

Формирование коммуникативной компетенции достигается за ограниченное количество учебных занятий, что выдвигает требование интенсификации образовательного процесса.

Интенсификация обучения - увеличение напряженности, последовательное нарастание продуктивности занятий за счет применения эффективных приемов и способов обучения. Принадлежащие к разным группам языков французский и английский языки имеют общую индоевропейскую основу и на всех лингвистических уровнях ряд соответствий. У слушателей уже сформированы учебные умения в первом иностранном языке, практически в неизменном виде необходимые для овладения французским языком, которые переносятся в новый образовательный контекст, например, умение поискового чтения, умение пользоваться словарем, вести тематический словарь.

Важнейшим резервом интенсификации является особая организация упражнений, которая состоит в их рационализации:

- уменьшение количества упражнений.

На этапе презентации время для осознания сущностных признаков языкового материала может быть сокращено за счет положительного переноса. На этапе отработки навыков меньшее количество упражнений за счет более быстрого усвоения материала слушателями, а значит, меньшего количества его повторений по сравнению с первым иностранным языком.

- выбор наиболее эффективных и интересных упражнений.

Соотношение разного типа упражнений должно быть экономичным, но достаточным.

- интегративные упражнения, решающие задачи развития лингвистических и коммуникативных умений слушателей.

- активизация мышления.

Поставленная задача должна стимулировать высокую интеллектуальную активность: воображение, построение доказательства, активизация памяти.

Изучающие второй иностранный язык способны на сложные аналитические операции: они быстрее запоминают по словесным ассоциациям, успешно пользуются языковой догадкой, не боятся использовать новые знания. Эти проявления металингвистического сознания обучаемых активизируют учебный процесс и создают ситуацию успеха и повышение внутренней мотивации у учению.

- способность к самоконтролю и самооценке.

Представляется правомерным говорить о формировании у слушателей так называемой самообразовательной компетенции, как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения французским языком.

Приоритетными направлениями в обучению французскому языку являются в системе дополнительного образования являются:

- формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;

- расширение лингвистического кругозора;

- создание основы к использованию французского языка как средства получения информации, позволяющей расширить свои знания в других предметных областях.

Учитывая наличие у обучаемых большого опыта и самостоятельности, можно с первых уроков давать легкие аутентичные тексты, что обеспечивает более быстрое продвижение не только в области чтения, но и развития социокультурной компетенции.

Литература

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003.
2.Василенко О.И. Из опыта проведения внеклассной работы при изучении испанского языка как второго иностранного// Иностранные языки в школе. 2006. №6.
3. Щепилова А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского).// Иностранные языки в школе. 2000. №2.
4. Щепилова А.В. Теория и практика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов. – М. Владос, 2005.

Гусейнова М.М.
(г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ УЧЕБНИКА «DIE ERSTEN SCHRITTE» (3 класс)

Аннотация: *Данная статья рассматривает вопросы формирования у ребенка компетенции межкультурного общения, основу которого составляют коммуникативная, лингвистическая и лингвострановедческая компетенции. Предложенная технология обучения младших школьников межкультурному общению на интерактивной основе базируется: на обучении сюжетно-ролевому, социально-ролевому и личностно-ролевому общению; на создании учебно-речевых ситуаций для обучения каждому из названных видов общения; на различные формы учебного взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой, учащихся и персонажей урока. Обучение социально-ролевому общению происходит в связи с темами и проблемами, содержащимися в сказке, и на основе предъявляемых учебно-речевых ситуаций. Технология обучения личностно-ролевому общению учащихся младших классов представляет собой обучение обмену мнениями и личными впечатлениями о прослушанной или прочитанной сказке, учащиеся получают возможность сопоставлять разные культуры.*

Ключевые слова: *межкультурное иноязычное общение, страноведческие особенности, коммуникативная значимость, учебно-познавательный интерес, речевые образцы.*

Annotation: *The given article touches the problems of formation a child's competence of intercultural communication, the basis of which form communicative, linguistic and cultural spheres. This technology of intercultural communication teaching the low grade pupils on interactive basis is formed on teaching of role - narrative, role-social and role-personality communication; creation of speech situations ; different forms of educational cooperation between teacher and pupil, between pupils, pupils and characters of the lesson. The process of teaching of role-*

social communication comes with the themes and problems from fairy-tales and on the basis of different speech situations. The teaching technology of role-personality communication among low grade pupils helps to exchange the opinions and personal impressions about the fairy –tales, where the pupils have the opportunity to compare different cultures.

Key words: *intercultural foreign communication, intercultural special features, communicative significance, cognitive interest, speech examples.*

Обучение межкультурному иноязычному общению учащихся младших классов предполагает отбор его содержания. Этот отбор необходим не только для того, чтобы ограничить объем социокультурной информации для ее усвоения учащимися, но и для того, чтобы отобранное содержание обеспечивало младших школьников необходимым и достаточным материалом для достижения поставленной цели, для развития учебно-познавательного и культурного интеллекта ребенка. Исходным положением при отборе содержания обучения межкультурному общению в начальной школе является методический критерий. Это означает, что из всего многообразия страноведческих, лингвокультурных, социокультурных особенностей мы выделяем те, которые имеют методическую ценность [Бим 2008:74]. К методическим критериям можно отнести: - доступность, т.е. учет возрастных, психологических особенностей детей младшего школьного возраста, их общее культурное и коммуникативное развитие; - познавательную ценность. Высокая познавательная активность характерна для учащихся 7-9 лет. Как показывает опыт работы в школе, дети интересуются жизнью своих сверстников - их учебой и школой, школьными предметами и оценками, детскими играми, немецкими песнями, сказками и т.д.; - привлекательность; - критерий коммуникативной значимости. Это основной критерий отбора содержания обучения межкультурному общению. По нему отбирается тот вербальный и невербальный материал, усвоение которого формирует и развивает межкультурную, лингвокультурную и социокультурную компетенцию учащихся; - типичность. В соответствии с этим критерием отбираются наиболее типичные для двух культур социокультурные ситуации общения, что также способствует развитию элементарного умения межкультурного общения; - критерий культурологической и лингвострановедческой ценности. Согласно этому критерию учащиеся получают ценные фоновые знания о стране изучаемого языка, знакомятся с немецкими реалиями: - названиями улиц, городов, рек, гор, денежными единицами, наиболее распространенными именами собственными, кличками животных, персонажами сказок, героями мультфильмов и т.д; - критерий компаративности. Согласно этому критерию учащиеся, опираясь на родную культуру и знание родного края, находит отличительные характеристики родной и иноязычной культур; - современность. По этому критерию учеников надо обучать не языку упражнений играют большую роль в развитии способностей к устной коммуникации. Таким образом, в пособии представлены многочисленные виды заданий для работы с партнером или в группе: - побуждающие учеников привносить в дискуссию свои личные интересы, предпочтения и догадки; - те, в которых ученики могут узнать друг от друга интересную информацию и делающие возможной идентификацию учеников с различными ролями [Бим 2011:32]. Отличительной характеристикой

рассматриваемого пособия, на наш взгляд, является его варьируемость. В зависимости от условий обучения, контингента учащихся учитель может параллельно с устным курсом обучать учащихся письму, может по своему усмотрению менять последовательность этапов, добавлять какие-то темы к изучаемым сферам общения, продолжить обучение по этому пособию в последующих классах и т.д. Мы понимаем, что формирование компетенции межкультурного общения на начальной ступени вне страны изучаемого языка имеет свои специфические особенности и является весьма трудоемким процессом. Реализовать поставленную цель – формирование компетенции межкультурного общения учащихся на начальной ступени - возможно, если в процесс обучения иноязычному общению ввести персонажи уроков, являющиеся (псевдо) носителями изучаемого языка и культуры, которые призваны вводить учащихся в атмосферу иноязычной среды, знакомить с речевым материалом, вступать с детьми в межкультурное общение, помогать ученикам найти сходные и отличительные черты родной и иноязычной культуры, тем самым готовить учащихся к общению со своими сверстниками и даже с взрослыми из страны изучаемого языка на элементарном уровне в определенных рамками отбора стандартных (типичных) ситуациях общения. Это возможно только при условии углубленного изучения иностранного языка учащимися младшего школьного возраста. Поскольку наряду с основными принципами обучения иностранному языку нами выдвинут принцип интерактивности, мы считаем, что центром учебного процесса является не только отдельная личность ученика, а ученик, взаимодействующий с партнерами по общению. Как отдельный ребенок, так и группа детей должны быть главными действующими лицами на уроке. Нам представляется важным рассмотреть основные организационные формы учебного взаимодействия с целью более эффективного обучения межкультурному общению младших школьников. К основным организационным формам учебного взаимодействия в процессе изучения иностранного языка на начальной ступени мы относим: фронтальную, парную (диада) формы учебного взаимодействия, малую группу (3-5человек), дискуссионную группу, не пренебрегая и проектными группами. Выделение этих форм взаимодействия учащихся на начальной ступени не случайно. Оно основывается на психологических и возрастных особенностях учеников младших классов. На протяжении нескольких столетий индивидуальная форма работы в режиме учитель-ученик, а также фронтальная организация обучения в режиме учитель-ученики были приоритетными. И на современном этапе развития методики обучения иностранному языку эти организационные формы широко используются на практике. Педагог управляет, отвечает за качество обучения, т.е. ученик является объектом обучающей, развивающей и воспитывающей деятельности учителя. Учитель навязывает ученику свое мнение, обязывает ученика выучить учебный материал, пересказать текст, составить предложения по аналогии с речевыми образцами. Он контролирует не уровень владения иноязычным общением, а степень заученности языкового материала. На таких уроках господствуют репродуктивные способы и приемы обучения и субъектно-объектные отношения [Рогова 2000:55]. Индивидуальная работа с отдельными учениками имеет некоторые позитивные характеристики: ученик является на уроке объектом внимания, ему предоставляется довольно продолжительное время для говорения, чтения, выражения своей точки зрения. К недостаткам такой формы работы относятся: подготовленный

аргументированность высказываемых суждений, большую информированность (за счет большего, чем в диаде, количества высказанных мыслей), большую контактность. Отмеченные особенности триады особенно важно учесть при организации преподавания иностранного языка. Организация работы в малых группах представляет и больше трудностей, так как в состав таких групп могут попасть ученики, потребительски относящиеся к совместной деятельности. Своеобразие таких групп заключается в том, что, во-первых, ученики на начальной ступени еще не умеют согласованно действовать сообща, во-вторых, именно в таких группах возникают чаще всего споры, несогласия, что является условием перехода к общению на родном языке. К отрицательным моментам организации групповой работы многие учителя относят: - нарушение дисциплины, так как все говорят вслух и мешают работать остальным; - общение в группах может происходить на родном языке из-за недостаточного владения изучаемым языком; - невозможность проконтролировать участие каждого члена группы; - трудность исправления ошибок; - нерешенность проблемы деления детей на группы; - замедление темпа работы на уроке, более медленное продвижение учащихся в изучении учебного материала. Для организации взаимодействия учащихся на уроке немецкого языка большую роль играют такие характеристики социальной группы как: общие интересы; совместная деятельность по достижению поставленной цели; члены группы имеют обязательства друг перед другом, что гарантирует единство группы и эффективность взаимодействия; общие эмоциональные связи; благоприятный психологический климат для взаимодействия. Групповая форма взаимодействия дает возможность высказывать гипотезу, классифицировать явления и предметы, давать характеристику персонажам прочитанной сказки, давать указания, убеждать, отстаивать свое мнение и др. Немаловажную роль при формировании компетенции межкультурного общения играет организация взаимодействия в дискуссионных группах, под которыми понимается деление всех участников общения на два лагеря – лагерь «за» (pro) и лагерь «против» (contra). Эффективность данной формы взаимодействия состоит в том, что ученики учатся высказывать свое мнение по какой-либо проблеме и аргументировать его, опираясь на содержание прочитанной сказки, учатся корректно спорить, выслушивать мнение других участников взаимодействия, доказывать свою личную точку зрения. На начальной ступени эта форма взаимодействия может найти применение лишь в результате обучения межкультурному общению в вышеупомянутых формах взаимодействия на определенном этапе. Так как учащиеся данного возраста подвижны, их отношения друг к другу не отличаются постоянством, следует создать на уроке благоприятный психологический климат как внутри группы, так и между группами. С этой целью необходимо создать положительный эмоциональный фон. Учитель помогает разрешать конфликты, психологические и коммуникативные барьеры, подсказывая способы выполнения задания, стимулируя к многословию (на немецком языке), временно не замечая ошибок. Для того, чтобы учащиеся работали сосредоточенно, можно одному ученику из группы дать задание вести протокол, заполнить анкету, собрать все мнения, заполнить таблицу, рабочий листок и т.д. [Шатилов 2004:13]. После совместной деятельности детей по группам необходимо дать возможность каждой группе отчитаться в выполненной работе, так как дети данного возраста заинтересованы в оценке их деятельности. На младшей ступени обучения могут

быть предложены следующие приемы составления групп: - учитель сам определяет состав группы, учитывая психологические особенности каждого ребенка; учитель делит учащихся на группы, учитывая симпатии учащихся. Так как дети не подготовлены к совместной учебной деятельности, то их надо обучать межкультурному общению на основе принципа интерактивности, используя названные выше организационные формы учебного взаимодействия.

Литература

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // ИЯШ. №1. М.,2008, 74с.
2. Бим И.Л. Немецкий язык 3класс «Die ersten Schritte». Волгоград, 2011, 32с.
3. Рогова Г.В. Обучение иностранному языку и воспитание личности // ИЯШ. №4, М.,2000,55 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучению немецкому языку в средней школе. М., 2004,13с.

Джабраилова С.Р.
(г. Махачкала)

О СОВПАДЕНИЯХ И ЛАКУНАХ В ТОЛКОВАНИИ КОНЦЕПТА *«ПРИРОДА»* В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: *В статье рассматриваются возможные толкования концепта «природа» в хорошо изученном русском языке и пока еще слабо изученном лезгинском языке. Рассматриваются словарные дефиниции, а также - возможные сочетания с компонентами-словами, входящими в лексико-семантическое поле «природа» в обоих языках, а также - приводятся параллели в семантике слов «природа» в русском и «тIебиат» в лезгинском языках.*

Ключевые слова: *концепт «природа», лакунарность, типологически общее, синонимический ряд, толкование слов, словарная дефиниция.*

Abstract: *The article considers possible interpretations of “nature” concept in well-examined Russian and so far little examined Lezgin, one of the languages of multinational Daghestan. Dictionary articles as well as possible collocations with words-components of lexical and semantic field “nature” are under discussion. There are parallels done between semantic meaning of the lexemes “nature” in Russian and “tebiat” in Lezghin languages.*

Key words: *“nature” concept, polysemantism, synonymic chain, interpretation of the words, dictionary article.*

Как известно, концепт *«природа»* является по своему объему достаточно сложным и многокомпонентным понятием, ибо разные исследователи включают в поле «природы» совершенно различные понятия, да и словарные определения «природы» не отличаются однозначностью и строгостью.

Так, природа в лезгинском языке трактуется следующим образом:

– мир, вселенная со всеми объектами и явлениями (*дунья) – дуньядин къадарар* - всемирные новости;

– компоненты природного мира, такие как деревья, животные, горы, реки (*дуньядин паяр, дагълар, ттарар, хьайванар, вацIар) – вахши ттарар*;

– природный ландшафт (*тIебиатдин шикил) – тIебиатдин дуьз къайдада*;

– характеристика, тип, вид предмета или явления (*характеристика, жуьре, къайда*) *– кьве китаб са жуьредин;*

– черты характера, темперамент (*туьнт жуьре*, *характер)*;

– природное, примитивное состояние человечества (*тIебиатдикь элкьун*);

– биологические функции и потребности (*тIебиатдин къайдаяр*).

У русской лексемы «*природа*» зафиксированы те же значения. Последние три значения *природа* в лезгинском языке указывают на такую составляющую концепта «*природа*», как естественность или первоначальность, что, в целом, присуще и русскому языку.

Следовательно, в парадигму лексических значений концепта «*природа*», зафиксированных в словарях на рассматриваемых языках, входят такие основные значения как «воспринимаемый нами окружающий мир, во всем его многообразии»; «совокупность и основа материального бытия, первично данная», «характер человека или явления». Данные значения наиболее характерны для русской и лезгинской языковых картин мира.

Суммируя все вышесказанное, следует сформулировать вывод о том, что концепт «*природа*» состоит из следующих ключевых сем, или единиц (компонентов) значения:

– абстрактность;
– масштабность;
– изначальность, врожденность, первичность;
– неотъемлемость;
– сверхъестественность, божественность, превосходство над человеком;
– примитивность, бесхитростность, естественность;
– близость человеку;
– противопоставление человеческой деятельности.

Хотелось бы также указать на то, что концепт *«природа»* как в русском, так и в лезгинском языке отличается большим разнообразием средств вербализации. По мнению Г.Г. Слышкина, «чем разнообразнее возможности выражения значений концепта, тем более древним он является и тем главней его роль в рамках данного языкового этноса» [Слышкин 2000: 18].

Как отмечается в «Новейшем философском словаре», «в данном случае вряд ли вообще возможно дать какое-либо точное определение «природе», поскольку «она относится к таким гуманистическим системам, которые включают в себя и самого человека, а, согласно современной логике, дефиниции подобных систем не могут быть даны по высоким стандартам точности» [НФС 2003: 545].

В самом деле, дефиниции концепта «*природа*» в толковых словарях русского языка В.И. Даля, А.П. Евгеньевой и С.И. Ожегова отличаются, однако нетрудно указать их общие характеристики, дающие возможность сделать выводы о базовых компонентах этого общекультурного концепта.

В первую очередь, природа – это окружающий нас материальный мир, все зримое и вещественное, что существует во вселенной. В этом случае синонимами к лексеме «*природа*» могут быть такие концепты как «космос», «вселенная». В этом своем статусе вся природа делится на неорганическую и органическую, включая флору и фауну. Человек, будучи, прежде всего, биологическим видом, тоже является компонентом этого мира. К первому значению в словаре под редакцией А.П. Евгеньевой относится и «действенное, созидательное начало этого мира» [СРЯ 1984: 437]. Следовательно, в определенной ситуации природу можно отождествлять с живым существом, которое способно изменять, создавать и наделять какими-либо качествами.

В «Новейшем философском словаре» указывается, что подобное толкование природы господствовало во времена сознания на уровне мифов (до нашей эры), согласно которому утверждалось господство окружающего мира над человеком, а природным явлениям придавался статус одушевленных [НФС 2003: 545]. С развитием науки люди стали менее зависимыми от внешних факторов или, по крайней мере, смогли найти для многих из них разумное объяснение, но предрассудки предыдущих поколений сохранились в народном сознании и отразились, прежде всего, в поверьях, легендах и сказках. Природа наделяется одушевленными качествами в ряде русских пословиц и поговорок, например:

На выдумку природа торовата;

Что природа дала, того и мылом не отмоешь [Жигулев 1993: 166].

Здесь же можно привести устойчивые сочетания *мать-природа* и *лоно природы*, указывающие на отношение человека к природе как к некой высшей творящей силе, схожей в чем-то по духу, но более мудрой и стоящей выше его.

В словаре В.И. Даля в статье «природа» дается следующее первое значение этого слова: «наш мир, земля, со всем созданным на ней; противопоставляется Создателю» [Даль 1998: 439]. У Даля природа называется не творцом, а творением. Следовательно, человек от мифологического сознания, включавшего обязательное обожествление и одушевление явлений природы, перешел к религиозному сознанию, начав объяснять себе экзистенцию и развитие мира действием какой-либо одной, а не множества сил: «Средневековый человек жил в едином мире – творении Божьем, причем оно было совершенным и прекрасным. Явления природы толковались как символы, идеи, передаваемые в мир Богом» [НФС 2003: 545]. Известно, что традиционность, религиозность всегда играли главенствующую роль в русском менталитете. Во времена издания словаря В.И. Даля (1863 г.) Россия была страной глубоко религиозной, христианской, что отлично объясняет акцент в сторону Творца.

Словарь под редакцией А.П. Евгеньевой был опубликован в середине XX в., уже в СССР, что означало запрет на упоминание чего-либо, так или иначе связанного с религией, за исключением обычного описания обрядов. Однако мифологическая натура природы и связь с высшим разумом все же отмечены в данной словарной статье. Интересно отметить, что в виде примера к первому значению слова «природа» дается фраза: «*Природа проснулась с зарею*», указывающая на одушевление природы и ее связь с мифологическими штампами.

В словаре А.П. Евгеньевой дается еще одно значение слова «*природа*»: «совокупность естественных условий или какой-либо части их на Земле» [СРЯ 1984: 437]. Сюда относятся климатические условия, растительный и животный мир, рельеф, ландшафт (ср. у В.И. Даля «три царства (или, с человеком, четыре), в первобытном виде своем») [Даль 1998: 439].

Лексема «*природа*» обладает еще и значением «сущность, качество, основное свойство чего-либо» [СРЯ 1984: 438], которое проявляется в таких сочетаниях как *природа явления, в природе вещей, природа социальных отношений.* Судя по словарной статье о соответствующем значении из словаря В.И. Даля, изначально оно относилось только к личности: «он *от природы* зол, добр, глуп, горбат, слеп, хром и пр., т.е. *таков родился*» [Даль 1998: 439].

Действительно, диапазон взаимодействия природы и человека очень большой. В лексико-семантическое поле «природа человека» включены как его «прирожденные качества, характер, свойства или их совокупность», так и «совокупность естественных склонностей, потребностей и свойств человеческого организма» [СРЯ 1984: 438]. К примеру, в словосочетании *нетороплив по природе* указывается на специфику характера, поведения человека. Здесь также заметна связь с природой как с созидающей, творящей силой посредством представлений о том, что природа-мать еще до рождения, наделяет своих детей некими характеристиками. В другом примере, приведённом в словаре А.П. Евгеньевой, природа описывается как биологическая или физиологическая сторона человека: «Яков Ильич, как и все люди, надеялся в душе на то, что все само собой пройдет, *природа* победит недуг» (Кедров) [СРЯ 1984: 438].

Более того, природа - естественное начало человека - входит в оппозицию с природой - началом духовным. По В.И. Далю, это «все плотское, телесное, гнетущее, земное, вещественное, противоположное духовности», а реализуется это значение в примерах типа

Природа в человеке манит и блазнит его, а дух призывает и высит;
Воскресая, человек покидает природу свою [Даль 1998: 439].

Любопытный факт: в этимологических словарях Г.А. Крылова [Крылов 2005] и А.В. Семенова [Семенов 2003] нет словарной статьи на лексему «природа», но зато в словаре Г.А. Крылова в статье «натура» приводится следующий аргумент: «слово «природа» образовано как калька с латинского *natura*». Само же слово «натура» является «заимствованием из латинского, где *natura* – «природа, характер» образовано от natum – «рожденное, созданное» (от глагола nascor – «рождаюсь, возникаю»)» [Крылов 2005: 205].

Следовательно, с начала лексемы «натура» и «природа» выражали один и тот же концепт и были фактически полными синонимами, однако несколько десятков лет спустя парадигма их значений изменилась, в ней появились расхождения. Так, с учетом латинского происхождения, слово «натура» стали использовать в качестве термина со значением «товары, продукты как платежное средство взамен денег, реальные объекты (человек, предметы, ландшафт), которые изображает художник». Слова «природа» и «натура» функционируют в роли синонимов при описании характера человека (при этом вторая лексема более употребительна), однако такие значения, как «мир или совокупность естественных условий» присущи в настоящее время только лексеме «природа», а для лексемы «натура» они уже архаичны.

Что касается данного слова в лезгинском языке, его значение представлено следующим образом: 1. природа, *тIебиат* (ччилин винел, авай-авачир кьван вири затIар: ттар-там, набатагар, гьава, дагълар, вацIар ва масабур). 2. тIебиат, асул зат, асул хесет: от природы - *вичин асулдай*; *хайила*, *чандалай кьулухь*; по природе - *вичин асул кьилихдалди*, *тIебиатдалди*; в природе вещей - *ам гьакI жедай адет я, тIебиатдик квай кар я*.

ПРИРОДНЫЙ 1. *тIебиатдин. 2. халис, гьакъикъи* «натуральный» > «настоящий».

Ключевым словом, представляющим концепт «*природа*» в лезгинском языке, является лексема «*тIебиат*» [РЛС 1990: 82].

Мы изучили соответствующие статьи в толковых словарях руссского языка, но существенных различий в значениях русского «*природа*» и лезгинского «*тIебиат»* обнаружено не было.

Что касается ценностной значимости исследуемого концепта «*природа*», следовательно, можно признать ее очень высокой, ибо лексема «*природа*» в значении «мир» и «совокупность естественных условий», определяется большим количеством предметов или объектов, входящих в поле этого концепта. Ниже мы приводим лишь небольшой список таких объектов, характерных как для лезгинского, так и для русского языков:

– небесные светила: *варз - луна, рагъ - солнце, гъетер - звёзды;*

– воздух и воздушные явления: *кислород - кислород, гар - ветер, шахьвар - бриз, тIурфан - шквал;*

– вода и водные явления: хвьал - *ручей, вацI - река, хьуьл - море, лепе - волна;*

– растительный мир: ттар - *дерево, хъач - трава, цуькьв - цветок, пеш - лист, пешер - листва, ямиш - плод;*

– животный мир:- *зверь хайван - животное (а также все их виды);*

– земля: чил - *почва, руг - пыль, къан - камень, дагъ - гора, чуьл - поле;*

– погодные явления: цифер - *облака, марф - дождь, жив - снег, турфан - гроза, цай лапан - молния;*

– цикличные явления (смена времён года, дня и ночи)*: гад - лето, кьуьд - зима, гатфар - весна, зул - осень, йуьгъ - день, йиф - ночь, пакаман - утро, няни - вечер, экьв - свет, мичIивал - тьма, сирин - тень;*

– свойства, связанные с субъективным восприятием: *чими - тепло, мекьви - холод, къацу - зелень* и т.д.

Кроме того, большая часть из приведенных в примерах единиц в то же время являются самостоятельными концептами, и многие из них (концепты типа *свет, тьма, климат, лето, дождь* и др.) играют важную роль в русской и лезгинской ЯКМ.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - М., 1998. Т. 3. - 422 с.
2. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. - СПб., 2005. - 221 с.
3. Новейший философский словарь // сост. А.А. Грицанов. - Минск, 2003. - 412 с.

4. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. - М., 2000. - 223 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1997. - 740 с.
6. Русские народные пословицы и поговорки / Сост. А. Жигулев. - Красноярск, 1993. - 227 с.
7. Русско-лезгинский словарь / под ред Р.И. Гайдарова. Махачкала, 1990. - 248 с.
8. Русско-лезгинский словарь / сост. М.Г Гаджиев, Б.Б. Талибов. Махачкала, 1970. - 213 с.

Джалалова А.М.
(г. Махачкала)

ПОРЯДОК СЛОВ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ

Abstract: *The article is devoted to the research of the expressed peculiarities by the means of word order in syntactic and semantic functions of the word combination and sentences of English, Russian and Dargin languages. Special focus is on attributive word-combinations as the most colourful specific of the language is manifested, that is determined by the peculiarities of the grammar structure.*

Аннотация: *В статье исследуются особенности выражения посредством порядка слов синтаксических и семантических функций в словосочетании и предложении английского, русского и даргинского языков. Особое внимание уделяется атрибутивным словосочетаниям, т.к. здесь наиболее ярко проявляется специфика языка, обусловленная особенностями грамматического строя.*

Ключевые слова: *словопорядок, примыкание, синтаксическая функция, атрибутивный компонент.*

Key words: *word order, adjunction, syntactic function, attributive component.*

Словопорядок компонентов словосочетания имеет большое значение в характеристике атрибутивных словосочетаний. Особенно это важно для английского языка, т.к. здесь широко распространена конверсия: всякое существительное, стоящее перед другими существительными, выполняет атрибутивную функцию и, следовательно, образует атрибутивное словосочетание. Для даргинского языка также характерна конструкция «атрибут + определяемое слово», еще П. К. Услар указывал, что в «хюркилинском прилагательные находятся всегда впереди своих существительных» [Услар 1892: 45]. Вне зависимости от того, какой частью речи выражен атрибутивный компонент (прилагательным, числительным, местоимением, существительным, причастием), он всегда располагается впереди определяемого слова, например:

а) атрибутивный компонент – прилагательное: дарг. *ванати дугIби,* англ. *warm winds* «тёплые ветра»; дарг. *декIси пургъум,* англ. *heavy wagon* «тяжёлая бричка»; дарг. *бишгIаси хIеркI,* англ. *little river* «маленькая река»;

б) атрибутивный компонент – числительное: дарг. *цаибил бархIи,* англ. *first day* «первый день»; дарг. *хIябъибил истакан,* англ. *a third glass* «третий стакан»; дарг. *цаибил хIярхIя,* англ. *first bullet* «первая пуля»;

в) атрибутивный компонент – местоимение: дарг. *дила гIямру,* англ. *my life* «моя жизнь»; дарг. *дила хъалибарг,* англ. *my family* «моя семья»; дарг. *дила гьанбиркудеш,* англ. *my memory* «моя память»;

г) атрибутивный компонент – причастие: дарг. *шинкIабиубси дяхIи,* англ. *slushy snow* «размокший снег»; дарг. *буркькабиубси гули,* англ. *worn lamb* «поношенная цигейка»;

д) атрибутивный компонент – существительное: дарг. *Воронежла губерния,* англ. *Voronezh Province* «Воронежская губерния»; дарг. *немецунала танкаби,* англ. *German tanks* «немецкие танки»; дарг. *урусла солдат,* англ. *Russian soldier* «русский солдат» и т.д.

Определенный словопорядок особенно важен для примыкания. Примыкание является наиболее распространенным приемом выражения синтаксических связей в английском языке. В англистике определение этого приема в работах современных исследователей неоднозначно. Примыкание выражается не только местоположением слова, но и как указывается в Грамматике русского языка под редакцией В.В. Виноградова, «его зависимой грамматической функцией, его смыслом, несамостоятельным характером выражаемого им грамматического отношения» [1954: 22].

Поскольку термин «примыкание» отчасти совпадет со значением термина «порядок слов», В.Н. Ярцева, анализируя суть приема примыкания на материале английского языка, предлагает разделять сферу их употребления, ограничив понятие «примыкания» пределами словосочетания, а «порядок слов» использованием для характеристики расположения членов предложения [Ярцева 1986: 24]. В настоящее время, как отмечает Д.Р. Ханаху, «стало общепризнанным, что так называемый порядок слов обозначает не расположение слов, а исследует аранжировку синтаксических позиций по отношению друг к другу. Даже если отказаться от традиционного понимания примыкания как одного из способов проявления подчинения, все же примыкание охватывает меньший класс объектов, чем «порядок слов». Для английского языка прием примыкания означает соединение слов, не обладающих формоизменениями, чьи валентные свойства допускают их совместную сочетаемость благодаря своим комбинаторным особенностям» [Ханаху 2007: 148].

Аналитический строй современного английского языка с бедной системой флексий и фиксированным порядком слов в предложении обусловил целый ряд специфических особенностей в способах связи слов в словосочетаниях и предложениях. Одна из таких особенностей, состоит в том, что имя существительное (или несколько существительных) способно вступить в сочетание с последующим опорным существительным и выполнять по отношению к нему функцию препозитивного определения.

И в даргинском языке в некоторых случаях порядок слов в предложении выполняет функцию выражения синтаксических отношений и не может быть изменен без нарушения семантической связи между его членами. «Это имеет

место в словосочетаниях со своим установившимся твердым порядком слов. Так, в словосочетаниях с качественным и относительным определением при одном и том же определяемом, например, в сочетании *узила сагаси машина* «брата новая машина» изменение места определения придает сочетанию новый смысл: *сагаси узила машина* «нового брата машина». В данном же случае и вообще недопустима такая замена – в сочетании получается несочетаемое: понятие *брат* не может в прямом смысле сочетаться с понятием *новый»* [Расулова 2005: 10]. Указанные и другие факторы препятствуют свободному перемещению членов внутри предложения.

Общим для русского и даргинского языков является то, что порядок слов может применяться для выражения синтаксических связей лишь при наличии лексической и интонационной поддержки. Только в русском языке лексическая и интонационная поддержка играет решающую роль, а в даргинском языке является сопутствующим фактором.

В русском языке порядок расположения дополнений, определений и обстоятельств, распространяющих другие члены предложения, соответствует правилам порядка слов в словосочетании: согласуемые члены стоят перед определяемыми словами, управляемые члены стоят после управляющих. Исключение составляет примыкание, примыкающие члены могут стоять и перед господствующим словом и после господствующего слова, это зависит от передаваемого значения.

В литературном языке и диалектах даргинского языка нередко встречается и постпозитивная постановка определения − порядок, который в кавказоведении принято называть «стилистической инверсией. Это − модель − «определяемое слово + атрибут»: *хIулби цIала* − букв. «глаза из огня»; *уркIи шанданна* − букв. «сердце из стали»; *уркIи цIуба чакарла* − букв. «сердце из белого сахара» и т.д. Однако следует отметить, что не всегда постпозиционное расположение атрибута является инверсией в даргинском языке. Даргинский литературный язык и, прежде всего, диалекты, располагают структурой, которая традиционно относится к инверсивной, а такое расположение компонентов в составе атрибутивного комплекса на самом деле является отражением своеобразия даргинского языка. Еще А.С. Чикобава указывал на то, что «древним типом в кавказских языках считается постпозитивный строй. Современным является препозитивный. Характерной особенностью его принято считать «редукцию (затухание) синтаксической зависимости определения от определяемого, поскольку имеет место частичное согласование, в частности, в числе и классе» [Чикобава I977: 3I]. Положение это, как видим, вполне применимо к материалу даргинского языка.

В русском языке так же возможна постпозитивная постановка атрибута. В русском языке постпозитивная постановка определяющего слова наиболее вероятна в специальной терминологии.

Порядок слов может выражать узко синтаксические отношения, если не все компоненты относятся к одному грамматическому классу. В противном случае такая свободная смена позиций членов конструкции невозможна. В иных случаях такая перестановка компонентов невозможна из-за семантического ограничения: семантически – не каждое определение может стоять перед тем или иным существительным.

В редких случаях порядок слов выполняет только синтаксические функции, обосновывая собой семантику предложения с определенными синтаксическими взаимоотношениями между его членами, обусловленными этими функциями.

Синтаксическая позиция, занимаемая атрибутом в составе атрибутивного комплекса в даргинском литературном языке, часто зависит от выражаемого им значения. При наличии определения со значением постоянного признака носитель переменного признака занимает непосредственно крайне маргинальную позицию, т.е. «чем больше в определении содержание постоянного признака, тем теснее сближается оно с определяемым и тем ближе становится словосочетание к лексической единице» [Мещанинов I967: 253].

В роли однородных определений каждый из даргинских адъективов находится в одинаковом отношении к определяемой субстанции, а в роли неоднородных определений прилагательные могут организовывать словосочетания самой различной структуры.

Препозиция согласованного определения к определяемому является нормой для русского языка при нейтральном порядке слов. В тех редких случаях, когда согласованное определение стоит после определяемого слова, речь идет об экспрессивном порядке слов. Например: *У лукоморья дуб зеленый* (Пушкин). *Голос знакомый послышался внезапно. Дом каменный на берегу тихом построил.* Т.е. в данных случаях речь идет о стилистической инверсии, применяемой для особой акцентуации определения**.**

Вместе с тем в русском языке следует различать и группу собственно постпозитивных определений. При стилистически нейтральном контексте в постпозиции к определяемому слову располагаются несогласованные определения, например: *кофе по-турецки, чай погорячее, визит врача. Мышление афоризмами характерно для народа* (Горький). *Бесконечен путь к совершенству* (Брюсов).

Как известно, постпозиционное определение, в отличие от обычного препозиционного определения, выражает не признак предмета, а уточняет характеристику этого предмета. Постпозитивное и препозитивное определения настолько различаются друг от друга, что при изменении порядка их расположения по отношению к определяемому слову они не только не переходят друг в друга, но как бы утрачивают свою атрибутивную специфику. В русском языке второстепенные члены предложения иногда обнаруживают синкретичный характер, т.е. выражают признаки двух членов предложения: определения и дополнения или определения и обстоятельства. Здесь верным представляется подход, который предложил Я. Г. Тестелец: «расплывчатое понятие «определительного» отношения без детальной семантической разработки мало что проясняет» [Тестелец 2001: 407].

По мнению З. Г. Абдуллаева, «определение относится к словам не как к членам предложения, а как к частям речи. Поэтому, когда речь идет о месте определения имеется в виду не вообще его место в предложении, а лишь его место по отношению к определяемому им слову, то есть, стоит ли определение перед определяемым словом или следует за ним» [З. Абдуллаев I97I: 234]. Потому что синтаксическая роль прилагательных определяется в зависимости от их позиции. Кроме того, отметим еще одну особенность поведения атрибута в даргинских синтаксических конструкциях: в предложении и словосочетании. Перемещение

слов зачастую более свободно в даргинском предложении, чем в словосочетании. Так, словосочетания, состоящие из зависимых слов − прилагательного, местоимения и числительного в сочетании с существительным − не могут свободно варьировать местоположение компонентов.

Литература

1. Абдуллаев З. Г. Очерки по синтаксису даргинского языка.− М., 1971.
2. Грамматика русского языка: в 2т. Т.2. 4.1. / под ред. В.В. Виноградова. − М.: Изд-во АН СССР, 1954.
3. Мещанинов И.И. Эргативная конструкция в языках различных типов // ЭКПЯРТ. – Л., 1967.
4. Расулова Р. М. Структурные типы простого предложения в даргинском языке: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Махачкала, 2005.
5. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. − М., 2001.
6. Услар П.К. Этнография Кавказа: Языкознание. Т. V. Хюркилинский язык. – Тифлис: Изд. Упр. Кавказского учебн. округа, 1892.
7. Ханаху Д. Р. Атрибутивные словосочетания в русском и английском языках: Дис. канд. филол. наук. – Майкоп, 2007.
8. Чикобава А.С. Сопоставительное изучение языков как метод исследования и метод обучения // Русский язык в национальной школе. №; 6, 1977.
9. Ярцева В. Н. Сопоставительная лингвистика и проблема вариативности языка // Филологические науки. – 1986. – №5. – С. 3-11.
10. Ярцева В. Н. Сопоставительная лингвистика и проблема вариативности языка // Филологические науки. – 1986. – №5. – С. 3-11.

Джамалудинова С.М.
(г. Махачкала)

МЕСТО ПРИЧАСТИЯ В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ АВАРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: *В статье определяется частеречный статус причастия I аварского языка и его функционально-семантического коррелята причастия II английского языка. Выявляются сходства и различия от финитных форм глагола.*

Ключевые слова: *аварский и английские языки, причастия, герундии, части речи, именные формы глагола.*

Abstract: *The article studies the status of parts of speech of a participle I in Avar languages and functional and semantic correlate in English languages of a participle II. The similarities and distinctions of these correlates are releaved. Their distinctions from finite forms of a verb.*

Keywords: *Avar and English languages, participle, gerund, parts of speech, nominal forms of a verb.*

Проблема частей речи является одной из «вечных» проблем языкознания. Частям речи уделяли внимание многие исследователи, начиная с античных времен. Платон и Аристотель первыми обратили внимание на неоднородность существующих слов, и именно им теория частей речи обязана своим появлением. Несмотря на огромное количество работ в этой области, до сих пор отсутствует единое мнение о принципах выделения частей речи и их состава. В различных грамматиках число частей речи колеблется от 4 до 10. В частности, предметом постоянных дискуссий является категориальный статус причастия.

Причастия, наряду с инфинитивом и герундием, являются неличными формами глагола. Причастия, сочетая свойства глагола и прилагательного, находятся на периферии глагольных форм [Гак 2000: 381].

Группировку, основанную на синтаксическом функционировании определённых классов слов предлагает Г. Суит. Так, группа именных слов (noun-words) включает, кроме существительных, сходные по функционированию «именные» местоимения (noun-pronouns), «именные» числительные (noun-numerals), инфинитив и герундий; в группу адъективных слов входят, кроме прилагательных, «адъективные» местоимения (adjective-pronouns), «адъективные» числительные (adjective-numerals) и причастия. Глагольная группа включает личные формы и вербалии; здесь опять ведущим оказывается морфологический принцип [Иванова, Бурлакова, Почепцов 1980: 16].

Таким образом, инфинитив и герундий в английском языке оказываются причисленными к именным словам на основании их синтаксического функционирования, а по своим морфологическим свойствам они оказываются и в группе глагола.

Современная научная традиционная классификация частей речи производится по совокупности трех следующих принципов: понятийному, синтаксическому, морфологическому. В зависимости от того, какой из этих принципов принимается за исходный, классификация может быть преимущественно морфологическая (например, классификация Ф. Ф. Фортунатова), понятийная (для А. А. Шахматова важнейшими критериями в классификации частей речи были представления о субстанциях, качествах-свойствах, действиях-состояниях и отношениях), а в трудах А. А. Потебни, И. И. Мещанинова и других языковедов разрабатывалась синтаксическая концепция.

Так, И. И. Мещанинов особо выделяет причастия среди других частей речи: «Близость причастий к прилагательным по их синтаксической функции, при наличии некоторых показателей, свойственных и глаголу, ставит их в ряде языков на особую позицию среди остального лексического состава». Согласно И. И. Мещанинову, причастия – «весьма древняя языковая форма, которая развивалась параллельно глагольной, а может быть, даже предшествовала ей» [Мещанинов 1982: 237]. Поэтому причастие трудно считать отглагольным образованием, хотя не подлежит сомнению тот факт, что нынешняя форма причастия подверглась значительным изменениям, благодаря которым ряд причастных оформлений мог получить вид производного образования именно от глагола.

И. И. Мещанинов выделяет причастия в отдельную часть речи, в силу их отличия от имен существительных и прилагательных. От имени

существительного причастие отличается наличием свойств прилагательного, а от прилагательного – своими временными и залоговыми формами и участием в образовании сложных глагольных форм. Несмотря на то, что причастие в предложении занимает такую же атрибутивную позицию при имени, что и прилагательное, они отличаются тем, что причастие сохраняет свои предикативные признаки.

Неличные формы глагола называются гибридными, потому что их ономасиологическая структура включает в себя два разнородных категориальных начала. Причастие рассматривается как промежуточная категория трансляции, вербоид, совмещающий свойства глагола и прилагательного и представляющий действие как свойство предмета или лица [Маслов 1998: 164; Теньер 1988: 467; Гак 2000: 381].

В аварском языке принята традиция деления глаголов на финитные и инфинитные (или нефинитные) формы [Мадиева 1981], [Самедов 1995], [Маллаева 1998] и др. Причастия и деепричастия – это инфинитные формы глагола. К инфинитным формам в аварском языке, наряду с причастием и деепричастием, относятся также инфинитив (долженствовательное наклонение) и масдар.

Причастие – это нефинитная форма глагола, обозначающая признак имени, связанный с действием и употребляемая атрибутивно. В аварском языке причастие З. М. Маллаева определяет как инфинитную форму глагола, которая обозначает признак субстанции, связанный с действием [Маллаева 2007: 259].

В аварском языке с точки зрения выражения темпоральной семантики мы сочли возможным выделить следующие разряды причастия: 1) причастие претеритальное; 2) причастие настоящее; 3) причастие общее; 4) причастие инфинитивное; 5) причастие футуральное.

Претеритальное причастие (традиционно – в грамматиках аварского языка – причастие прошедшего времени) образуется посредством суффикса-адъективизатора *-а-* + КП, присоединяемого к глагольной основе, например: *ккур-аКП* «пойманный», *тар-аКП* «оставленный», *бихьар-а*КП «увиденный», *босар-а*КП «купленный».

Производящей основой для претеритального причастия служит форма прошедшего времени на *-р*, представленная в ряде диалектов южного наречия аварского языка (анцухском, закатальском, карахском, также и в бацадинском смешанном говоре). В аварском литературном языке форма прошедшего времени (аорист) образуется от основы глагола прибавлением форманта *-н*, например: *ккуна* «поймал» – инфинитив *ккквезе* «поймать» – диал. *кури* (анц.) «поймал» – лит. *ккураб* «пойманный»; *къуна* «проиграл» инфинитив – *къезе* «проиграть» – диал.*къури* (анц.) «проиграл» – лит. *къураб* «проигравший» и т.д. Формант претеритального причастия *-р-*.

Претеритальное причастие всегда располагает семантикой совершенного вида, поскольку выражает действие или состояние, имевшее место в прошлом и завершившееся в прошлом, т.е. располагает семантикой прошедшего времени и совершенного вида.

Еще одной характерной особенностью формы претеритального причастия является то, что она не участвует в образовании аналитических форм глагола.

Причастие настоящее в аварском языке является одной из наименее распространенных форм отглагольного образования. Образуется причастие

настоящее от аналитической формы глагола настоящего времени, прибавлением форманта-адъективизатора -*е* + КП.

Причастие настоящее всегда располагает семантикой несовершенного вида, поскольку выражает действие или состояние, происходящее в момент речи и все еще продолжающееся, т.е. располагает семантикой настоящего времени и несовершенного вида.

Причастие общее – это самая распространенная форма причастия в аварском языке. Образуется причастие общее от финитной формы настоящего общего времени посредством прибавления форманта-адъективизатора -*е* + КП, например: босулеб «берущий», цIцIалулев «читающий» и т. д.

Причастие общее имеет хабитуальное значение (значение постоянно совершающегося действия, значение повторяющегося действия), причастие общее выражает в аварском языке ситуации обычные, повторяющиеся, характерные для предмета или лица вне зависимости от времени, т.е. постоянные признаки: *боржунеб хIинчI* «летающая птица», *бекерулеб чу* «бегущая лошадь», *балеб гIазу* «идущий снег», *гьалдолеб лъим* «кипящая вода» и т.д.

В отличие от причастия претеритального данная форма причастия не нивелировалась и выявляет по диалектам существенные различия, так, например «причастие *ахIулев* «поющий» в одном только андалальском диалекте представлено следующими формами: *ахIинав, ахIенав, ахIинев, ахIдалев, ахIолев, ахIамав»* [Маллаева 1998: 79].

Причастие общее служит основой для образования целого ряда аналитических видовременных форм.

Причастие инфинитивное образуется посредством присоединения суффикса-адъективизатора -*ссеКП* к форме инфинитива, например: *гьабизе* «делать» + *ссе*КП = *гьабизессеб* «должное сделать», «предстоящее сделать», «нужное сделать», *бачIине* «прийти» + *ссеКП* = *бачIинессеб* «должный наступить» и т. д. Причастиями будущего времени с оттенком долженствования называет З.М.Маллаева причастия, образованные посредством суффикса -*ссе*- КП, «эти причастные формы выражают значение будущего времени с оттенком долженствования», например: *гьабизессеб* «предстоящий делать», «то, что предстоит сделать», *букIинессеб* «то, чему предстоит быть, будущий», *цIализессеб* «предстоящий читать», «долженствующий читать». Эти переводы на русский язык, «весьма приблизительны и не передают те семантические оттенки, которые содержатся в данных словесных формах» [Маллаева 1998: 80].

Причастие футуральное образуется от финитной формы будущего времени посредством прибавления форманта-адъективизатора -*е* + КП. Причастие футуральное располагает семантикой предстоящего действия, действия, которое произойдет после момента речи или какого-либо другого действия, например: *гьабилеб* «который предстоит делать», *хIалтIилеб* «который будет работать» и т. д. Причастие футуральное выражает в аварском языке предстоящие ситуации и имеет довольно ограниченное употребление.

В английском языке аварскому причастию соответствует причастие II, которое образуется от основы инфинитива несколькими способами. Оно объединяет в себе признаки глагола и прилагательного. Причастие II переходных глаголов соответствует аварскому претеритальному причастию:

to write – хъвазе «писать» – *written – хъвараб* «написанный»;

to do – гьабизе «делать» – *done – гьабураб* «сделанный».

Причастие II непереходных глаголов самостоятельно почти не употребляется и служит, в основном, для образования сложных форм глагола: *has gone* «ушел»; *have stopped* «остановились», как и причастие аварского языка.

В современных грамматиках английского языка причастие II, как правило, рассматривается как глагольная форма, хотя обычно делается оговорка о принципиальном отличии ее от всех других неличных форм глагола [Смирницкий 1959], [Иванова, Чахоян 1986], [Quirk 1976] и др. Существует также мнение, что причастие II находится на периферии глагольной системы [Штелинг 1996: 123].

В английском языке причастие II органически связано с глаголом, у него глагольная основа, оно входит в качестве полнозначного лексического компонента в состав двух важнейших аналитических глагольных форм – перфекта и страдательного залога (*have written* «написал», *is written* «написано»); как и другие глагольные формы, причастие II может определяться наречием (*beautifully written* «красиво написано»), а при определенном лексическом наполнении оно противопоставляется причастию I по линии залоговых и видовых значений (*writing* «пишущий» – *written* «написанный»; *falling* «падающий» – *fallen* «опавший»). К тому же, в отличие от аварского языка, причастие II в английском языке неизменяемо, полностью лишено морфологических характеристик прилагательного, т.е. рода (грамматического класса), числа и падежа, что, казалось бы, также сближает его с глагольной системой.

Глагол – процессное слово, между тем словоформы *written, fallen* означают не процесс как таковой, а состояние предмета, являющееся следствием процесса: письмо оказывается написанным вследствие того, что его кто-то написал, листья оказываются опавшими вследствие падения их с ветки дерева и т.д. Один этот семантический признак уже отделяет причастие II от глагольных форм, связанных со значением процессуальности, и относит его к периферии глагольной системы [Бреус 2006: 32].

«Глагольный статус» причастия II, естественно, ставится под сомнение фактом его морфологической неизменяемости, признаваемой сейчас большинством грамматистов [Ильиш 1970], [Иванова, Чахоян 1986]. Между тем, как известно, глагол как часть речи наиболее богат формами словоизменения, и даже такие неличные формы как инфинитив, герундий и причастие I, имеют формы, образующие коррелятивные пары (оппозиции) с залоговым значением (ср.: *to write* «писать» - *to be written* «быть написанным») и перфектные / неперфектные формы (*to write* «писать» - *to have written* «написал»). Неизменяемость четко выделяет причастие II в системе глагола и отличает его от прилагательного, например, в формах с отрицательным префиксом *-un*.

В английском языке нет глаголов *to untouch, to unexpress, to unpay, to unimpress* и т.п., но есть причастия *untouched* «нетронутый», *unexpressed* «невыраженный», *unpaid* «неоплаченный», *unimpressed* «не впечатленный». Существенным отличием причастия II от соответствующих личных и неличных форм глагола (в том числе и от причастия I) является наличие у него производных единиц с отрицательным значением.

Литература

1. Бреус Н.Н. Прототипический подход: проблемы метода // Международный конгресс по когнитивной лингвистике. – Тамбов, 2006. – С. 122-126.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М., 2000.
3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М., 1980.
4. Иванова И.П., Чахоян А.А. История английского языка. – Л., 1986.
5. Ильиш Б.А. Современный английский язык. – Л., 1970.
6. Мадиева Г.И. Морфология аварского языка. Махачкала, 1981
7. Маллаева З.М. Видо-временная система глагола аварского языка. – Махачкала, 1998.
8. Маллаева З.М. Глагол аварского языка: семантика, структура, функции. Махачкала, 2007.
9. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М., 1998.
10. Мещанинов И. И. Глагол. − Л., 1982.
11. Самедов Д.С. Сложное предложение в аварском языке в сопоставлении с русским. – Махачкала, 1995.
12. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М., 1959.
13. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1988.
14. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке. – М., 1996.
15. Quirk R. The grammar of the English language. – L., 1976.

Джамалудинова С.М.
(г. Махачкала)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ НЕФИНИТНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В ЯЗЫКАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЙ

Аннотация: *В статье исследуются глагольно-именные свойства причастия II английского языка и, соответствующего ему семантически и функционально, причастия аварского языка. Выявляются сходства и различия в функционировании данных форм.*

Ключевые слова: *глагол, финитные формы, причастие II, претеритальное причастие.*

Abstract: *This article is devoted verbal-nominal properties of participle II and complies semantically and functionally with him,particle of Avar language. Similarities and differences are indentified in functioning these forms.*

Key words: *verb,finite forms,participle II,preterial participle.*

Причастие II английского языка, как и причастие аварского языка, не без основания, рассматривается лингвистами как крайне противоречивая форма. Многие лингвисты полагают, что причастие есть, прежде всего, прилагательное. В.В. Виноградов рассматривает причастие как особую «категорию гибридных глагольно-прилагательных форм» [1959].

В современных грамматиках английского языка причастие II, как правило, рассматривается как глагольная форма, хотя обычно делается оговорка о принципиальном отличии ее от всех других неличных форм глагола [Смирницкий 1968], [Иванова 1980], [Quirk 1976] и др. Существует также мнение, что причастие II находится на периферии глагольной системы [Штелинг 1996: 123].

В английском языке причастие II органически связано с глаголом, у него глагольная основа, оно входит в качестве полнозначного лексического компонента в состав двух важнейших аналитических глагольных форм – перфекта и страдательного залога (*have written* «написал», *is written* «написано»); как и другие глагольные формы, причастие II может определяться наречием (*beautifully written* «красиво написано»), а при определенном лексическом наполнении оно противопоставляется причастию I по линии залоговых и видовых значений (*writing* «пишущий» – *written* «написанный»; *falling* «падающий» – *fallen* «опавший»). К тому же, в отличие от аварского языка, причастие II в английском языке неизменяемо, полностью лишено морфологических характеристик прилагательного, т.е. рода (грамматического класса), числа и падежа, что, казалось бы, также сближает его с глагольной системой.

Для понимания сущности причастия II крайне важным представляется с самого начала учитывать выводы, к которым пришел А.А. Потебня: «Прежде всего, не нужно представлять себе причастие непременно словом отглагольным – оно не происходит от глагола, а появляется вместе с ним. Даже о позднейших причастиях нельзя с уверенностью сказать, что они произведены от глагола» [Потебня 1888: 88].

Действительно, глагол – процессное слово, между тем словоформы *written, fallen* означают не процесс как таковой, а состояние предмета, являющееся следствием процесса: письмо оказывается написанным вследствие того, что его кто-то написал, листья оказываются опавшими вследствие падения их с ветки дерева и т.д. Один этот семантический признак уже отделяет причастие II от глагольных форм, связанных со значением процессуальности, и относит его к периферии глагольной системы [Бреус 2006: 32].

«Глагольный статус» причастия II, естественно, ставится под сомнение фактом его морфологической неизменяемости, признаваемой сейчас большинством грамматистов. Между тем, как известно, глагол как часть речи наиболее богат формами словоизменения, и даже такие неличные формы как инфинитив, герундий и причастие I, имеют формы, образующие коррелятивные пары (оппозиции) с залоговым значением (ср.: *to write* «писать» - *to be written* «быть написанным») и перфектные / неперфектные формы (*to write* «писать» - *to have written* «написал»). Неизменяемость четко выделяет причастие II в системе глагола и отличает его от прилагательного, например, в формах с отрицательным префиксом *-un*.

Причастие II переходных глаголов соответствует аварскому претеритальному причастию: *to write – хъвазе* «писать» – *written – хъвараб* «написанный»; *to do – гьабизе* «делать» – *done – гьабураб* «сделанный».

Причастие II непереходных глаголов самостоятельно почти не употребляется и служит, в основном, для образования сложных форм глагола: *has gone* «ушел»; *have stopped* «остановились».

В аварском языке в образовании аналитических временных форм используется форма причастия общего времени: *гьабулеб буго* «делает» (букв. «делающий есть»); *босулеб буго* «берет» (букв. «берущий есть»); *цIалулеб буго* «читает» (букв. «читающий есть»); *гьабулеб букIана* «делал» (букв. «делающий был»); *босулеб букIана* «брал» (букв. «берущий был»).

Лишь для образования аналитической формы будущего времени с оттенком сомнения, неуверенности, слабой надежды употребляется причастие футуральное: *босилеб батила* «возьмет, наверное», *босилареб батила* «не возьмет, наверное», *кьелеб батила* «даст, наверное» и т.д. [Маллаева 2012: 250].

Существенным отличием причастия II от соответствующих личных и неличных форм глагола (в том числе и от причастия I) является наличие у него производных единиц с отрицательным значением. В английском языке нет глаголов *to untouch, to unexpress, to unpay, to unimpress* и т.п., но есть причастия *untouched* «нетронутый», *unexpressed* «невыраженный», *unpaid* «неоплаченный», *unimpressed* «не впечатленный»:

У прилагательных префикс *-un* в английском языке связан с несколько иным значением, чем у причастия II. Противопоставление прилагательных типа *kind* «добрый» – *unkind* «злой», *just* «справедливый» - *unjust* «несправедливый» свидетельствует о том, что здесь различие идет по линии «положительный – отрицательный» в смысле «хороший – плохой».

В английском языке отрицательная форма причастия не имеет такой частоты выражения, как в аварском: нет специальных аффиксов с отрицательным значением. В отличие от английского языка одним из семантических свойств причастия аварского языка, является его полярность. Семантика полярности в причастиях проявляется в наличии отрицательных и положительных форм, например: *цIалулев* «читающий» – *цIалуларев* «не читающий»; *цIалараб* «прочитанный» – *цIаличIеб* «не прочитанный»; *босилеб* «предстоящий взять» – *босилареб* «не предстоящий взять»; *гьабулеб* «делающий» – *гьабулареб* «не делающий» и т.д.

Отрицательные формы причастий образуются от тех же суффиксов отрицания, что и соответствующие финитные формы глагола: *-р-, -чI-,* например: *боси-чI-еб* «не взятый» – *босула-р-еб* «не берущий» – *босила-р-еб* «не предстоящий взять»; *гьаби-чI-еб* «не сделанный» – *гьабула-р-еб* «не делающий» – *гьабила-р-еб* «кот. не сделает, не предстоящий делать» и т.д.

Посредством негативного суффикса *-р-* образуются отрицательные формы причастий несовершенного вида с семантикой одновременности и следования, например: *кьола-р-еб* «не дающий», *бичула-р-еб* «не продающий», *бортула-р-еб* «не падающий», *босилареб* «не предстоящий взять» и т.д. Причастие общего времени имеет и отрицательную форму, которая образуется от соответствующей отрицательной формы констатива присоединением суффикса *-еКП (*классный показатель): *гьабуларо* «не делает» − *гьабулар-е-в* «не делающий», *гьабулар-е-й* «не делающая» и т.д.

В аварском языке причастия образуются по единой модели: основа соответствующей временной формы + суффикс причастия *-е*КП или *-а* КП. С помощью суффикса -еКП образуются позитивные и негативные причастия,

выражающие одновременность и следование и негативные причастия, выражающие семантику предшествования: *бос-ул-еКП* «берущий», *бос-ул-ар-еКП* «не берущий»; *бос-ил-ар-еКП* «то, что не возьмется»; *бос-ичI-еКП* «не взятое». С помощью суффикса *-а* КП образуется позитивное претеритальное причастие, например: *бос-ар-аКП* «взятый».

В английском языке отрицательная частица *not* ставится перед причастием: *not asking гьикъуларого* «не спрашивая», *not having asked гьикъичIого «*не спросив» и т.д.

Различаются простые и сложные формы причастия. Простые формы причастия в английском языке образуется путем прибавления окончания *-ing* к глаголу в форме инфинитива (без частицы *to*): *to write – writing – хъвалеКП* «пишущий»; *to read – reading хъвалеКП* «читающий», *хъвалаго* «читая»; *to give – giving кьолеКП* «дающий», *кьолаго* «давая» и т.д.

Сложные формы причастия образуются при помощи вспомогательного глагола *to be* в форме Present Participle – *being* и смыслового глагола в форме Past Participle: *being written* «будучи написан», *being discussed* «обсуждаемый», «будучи обсужденным», *being built «*строящийся», «будучи построен» и т.д.

В английском языке тенденция к опредмечиванию действий выражена менее отчетливо, и отглагольные конструкции в целом используются реже, чем в аварском. При переводе это различие порождает необходимость в осуществлении ряда семантических преобразований. Одно из таких преобразований заключается в смене субъекта.

Литература

1. Бреус Н.Н. Прототипический подход: проблемы метода // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов 26-28 сентября 2006 года. –Тамбов, 2006. – С. 122-126.
2. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М. –Л., 1959.
3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М., 1980.
4. Маллаева З.М. Глагол аварского языка: структура, семантика, функции. Махачкала, 2012.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – М.: Просвещение. 1988.
6. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М., 1959.
7. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке. – М., 1996.
8. Quirk R. The grammar of the English language. – L., 1976.

Дзюба Е.В.
(г. Екатеринбург)

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ В НАУЧНОЙ, ТОРГОВОЙ И НАИВНОЙ КАРТИНАХ МИРА

Аннотация: *В статье на примере категорий ФРУКТЫ, ОВОЩИ, ЯГОДЫ подчеркивается различие научной, торговой, кулинарной и наивной картин мира;*

выявляются существенные признаки категоризации; отмечаются особенности структуры названных категорий.

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, категоризация, картина мира.*

Abstract: *The difference of the scientific, trade and naïve worldviews is emphasized on the example of the categories FRUIT, VEGETABLES, BERRIES in the article; the significant features of the categorization are determined; the peculiarities of the structure of the categories are distinguished.*

Key words: *cognitive linguistics, categorization, worldview.*

В когнитивной лингвистике установлено, что в формировании языковых категорий участвует человеческое сознание: на процесс категоризации влияет национально-культурный и социальный контекст, жизненный опыт, фоновые знания и профессиональная принадлежность. Эти параметры влияют на структуру категорий, определяют их членство. Кроме того, процедуры формирования знаний и преставлений в человеческом сознании, сами структуры категорий находятся в прямой зависимости от источника информации, на основании которых формируется знание (жизненный, национально-культурный опыт или достижения современной науки). Это часто обусловливает несовпадение границ, структур и членства категорий в научной, наивной и иных возможных картинах мира. Такое несовпадение категориальных границ в разных картинах мира показано здесь на примере плодовых культур – арбуза и дыни, которые относятся к субсфере «Продукты растительного происхождения» и в разных картинах мира относятся к разным категориям – ФРУКТЫ, ОВОЩИ или ЯГОДЫ.

Специфика категоризации в научной (ботанической и агрономической) картинах мира. В ботанике категорий ФРУКТЫ и ОВОЩИ не существует. Все растения для ученых представлены в следующих классификационных рубриках: ЦАРСТВО РАСТЕНИЙ – ОТДЕЛ – КЛАСС – ПОДКЛАСС – ПОРЯДОК – СЕМЕЙСТВО – РОД – ВИД. С такой точки зрения арбуз выступает представителем семейства тыквенных [Комарницкий и др. 2007: 21]. Арбуз и дыня с ботанической точки зрения не отличаются по категориальным признакам от кабачка, цукини, патиссона, тыквы и даже огурца (последние в этом ряду однозначно воспринимаются наивным сознанием как овощи). Специалисты по ботанике, одинаково характеризуя перечисленные породы, подчеркивают, что они представляют собой лиановые травы с плодами в виде толстостенных ягод (ягода понимается здесь как вид плода [Бавтуто, Еремин 1997: 22]).

Существует и другая научная точка зрения: в растениеводстве (овощеводстве) арбуз и дыню относят к овощным культурам, наряду с томатом, огурцом, морковью, капустой, чесноком и др. При этом под овощами понимаются «сочные органы (плоды, корневые образования, клубни, луковицы, листья, стебли, соцветия) … травянистых растений, употребляемых в пищу в сыром и переработанном виде, а также съедобных грибов» [Тараканов и др. 2003: 3–5]. Таким образом, категории ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ в ботанической и сельскохозяйственной картинах мира трактуются по-разному.

Категории ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ в торгово-экономической сфере и кулинарии. В практических областях: торговле и кулинарии – границы

категорий ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ являются нечеткими. В «Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности, продукции и услуг…» все культуры, относящиеся в ботанике к семейству тыквенных, перечисляются в разделе «0112000 ОВОЩИ» [Общероссийский классификатор…]. В «Приказе Министерства экономического развития и торговли РФ от 7 сентября 2007 № 304 «Об утверждении норм естественной убыли продовольственных товаров в сфере торговли и общественного питания» [Приказ…] арбуз и дыня, а также тыква и кабачок названы бахчевыми и отнесены к группе «Овощи и плоды (свежие)». Показательно, что данный документ содержит раздел «Ягоды», в котором арбуз и дыня не упоминаются; термин *фрукты* в документе не используется. К ягодам не причисляются арбузы и дыни и в Федеральном законе от 17 октября 2008 года № 178-ФЗ «Технический регламент на соковую продукцию из фруктов и овощей». В Приложении № 2 к данному закону все культуры, используемые для производства соковой продукции (в т.ч. арбуз, ананас, апельсин, виноград, свекла, тыква, яблоко и др.), перечислены в алфавитном порядке в одной группе «Овощи и фрукты» без разграничений. Таким образом, термин *ягода* в данном документе также не используется даже по отношению к типичным представителям категории ЯГОДА в обыденном представлении (малина, клубника и под.) [Федеральный закон…].

В ГОСТе 27523 – 87 «Овощи. Номенклатура. Первый список», арбуз представлен под № 27, дыня – № 29, огурец – № 30 [ГОСТ…]. В данных стандартах наиболее известные представители семейства тыквенных названы овощами. При этом упомянутые ГОСТы содержат особое примечание: «Термин *овощи* используется в коммерческом смысле, в связи с этим используемая часть не всегда является овощами в ботаническом смысле» [ГОСТ…]. Еще более осложняет картину «Номенклатура товаров, учитываемых в розничном товарообороте (систематический товарный словарь)», принятый Межрегиональной Ассоциацией «Статинформ» в Москве в 1992 г. [Номенклатура…]. В данном документе арбуз и дыня выделены в отдельную рубрику, они не отнесены ни к плодам, ни к ягодам, ни к овощам, термин *фрукт* здесь не употребляется.

Таким образом, в торговой сфере наблюдаются наиболее размытые границы между категориями ОВОЩИ, ФРУКТЫ и ЯГОДЫ. Например, ягоды в одних нормативных документах представлены в отдельной рубрике, в других – не выделяются вовсе, а то, что в обыденном сознании представляется ягодами (малина, клубника и др.), относится к фруктам. Интересующие нас арбуз и дыня в одних документах отнесены к овощам, в других – к фруктам, в третьих – выделены в отдельную группу, не включенную ни в раздел овощи, ни в раздел фрукты. Арбуз как ягода в ботаническом смысле не фигурирует ни в одном из проанализированных документов.

Отечественная кулинария также не отличается последовательностью в категориальной оценке данных культур. Авторы учебников по кулинарии и технологии обработки пищи В.И. Богушева [Богушева 2007: 24] и Н.И. Ковалев, М.Н. Куткина, В.А. Кравцова [Ковалев и др. 2003: 365–368] относят арбуз и дыню к плодовым овощам. Г.Г. Дубцов в работе «Технология приготовления пищи», рассматривая группы готовой кулинарной продукции, арбуз и дыню называет бахчевыми культурами и относит кушанья из них к «СЛАДКИМ БЛЮДАМ», к которым также причисляет муссы, желе, кремы, мороженое,

фруктовые ассорти, которые, как известно, готовятся из фруктов и ягод. Холодные и горячие овощные закуски рассматриваются отдельно, арбуз и дыня среди их ингредиентов не упоминаются [Дубцов 2002: 11–12].

Авторы учебника по кулинарии О.М. Соловьева, Г.К. Миронова, А.П. Елепин так же не рассматривают арбуз и дыню в разделе «Овощные блюда», но упоминают в главе «Сладкие блюда». При этом подчеркивают: «Из плодов и ягод приготавливают также ФРУКТОВЫЕ САЛАТЫ» [Соловьева и др. 2007: 26–27]. Здесь предлагается технология приготовления салата из дыни, следовательно, арбуз и дыня относятся авторами к ФРУКТАМ.

Неоднозначное мнение в отношении принадлежности арбуза и дыни к какой-либо категории можно наблюдать даже в одном пособии. Так, автор учебника по кулинарии Н.А. Анфимова то упоминает арбуз и дыню среди овощей, то причисляет их к фруктам или ягодам. Автор делит все овощи на 9 групп, в том числе – тыквенные [Анфимова 2008: 6], однако при этом описывает способы приготовления блюд из натуральных фруктов и ягод, среди которых называет арбуз и дыню [Там же: 282]. Это является еще одним доказательством неоднозначного статуса арбуза и дыни в рамках той или иной категории.

Характеризуя научную картину мира, можно утверждать, что арбуз и дыня как вид плода называется ЯГОДОЙ в ботаническом смысле и трактуется как ОВОЩ в сельскохозяйственной науке. В области торговли и кулинарии мнения специалистов расходятся: одни придерживаются точки зрения, близкой мнению представителей сельского хозяйства, и называют арбуз и дыню овощами; другие, отмечая вкусовые и иные качества (сладость, сочность и др.) и отсутствие необходимости в термической обработке, относят к фруктам; третьи стараются уйти от данной дилеммы и либо называют арбуз и дыню просто плодами, либо отмечают их отдельно, не относя ни к овощам, ни к фруктам, ни к ягодам. Следует заметить, что в области торговли и кулинарии никто из специалистов не использует ботаническую терминологию, то есть не причисляет арбуз и дыню к ЯГОДАМ.

Категории ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ в наивной картине мира. Для определения структуры категорий ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ в наивной картине мира был проведен ассоциативный эксперимент, в котором участвовало 600 человек от 17 до 65 лет. Респондентам было предложено задание, направленное на выявление наиболее и наименее типичных образцов названных категорий (формулировка задания № 1: Запишите известные вам овощи, фрукты и ягоды в соответствующие столбцы). Поскольку проблема категоризации в данной статье рассматривается на примере представителей семейства тыквенных, то результаты анкетирования будут приведены в отношении лишь этих образцов. Результаты обработки ответов респондентов представлены в таблице № 1.

Таблица № 1.

АРБУЗ			
Название категории	ОВОЩИ	ФРУКТЫ	ЯГОДЫ
Количество ответов	2	37	170

Из 600 опрошенных лишь двое отнесли арбуз к категории ОВОЩИ, 37 человек – к категории ФРУКТЫ и 170 – к категории ЯГОДЫ. Значит ли это, что здесь имеет место совпадение наивной и научной (а именно – ботанической) картин мира? Ответ на данный вопрос позволит дать анализ результатов опроса в отношении других представителей тыквенных (дыни, огурца, кабачка, тыквы), которые также имеют плоды в виде толстостенных ягод (см. Таблицу № 2).

Таблица № 2.

ДЫНЯ			
Название категории	ОВОЩИ	ФРУКТЫ	ЯГОДЫ
Количество ответов	5	82	28
ОГУРЕЦ			
Название категории	ОВОЩИ	ФРУКТЫ	ЯГОДЫ
Количество ответов	519	0	2
ТЫКВА			
Название категории	ОВОЩИ	ФРУКТЫ	ЯГОДЫ
Количество ответов	256	0	5

Итак, дыню к овощам отнесли пятеро, к ягодам – 28 человек, к фруктам – 82. Тыкву и огурец ни один человек не отнес к категории ФРУКТЫ, большинство называет их овощами и лишь незначительное число респондентов обозначило их как ягоды, хотя с точки зрения ботаники все тыквенные имеют плоды в виде многосемянных ягод.

В наивном представлении арбуз и дыня, действительно, скорее считаются фруктами, так как их подают на десерт вместе с яблоками, грушами, виноградом и т.д., их чаще едят свежими, термически не обработанными, как и другие фрукты. Но все же существует растиражированное мнение о том, что арбуз является самой большой ягодой (это показал проведенный опрос). Однако это представление, вероятно, результат некоей «мнимой образованности», воспроизведение чужого мнения, но не собственного взгляда. Большинство людей, во-первых, вряд ли сможет объяснить, почему арбуз – это ягода, а не фрукт или овощ; во-вторых, носители обыденного сознания не относят к этой категории огурец, тыкву или кабачок (см. результаты опроса в Таблице №2); в-третьих, при использовании выражений *пойти за ягодами* или *выпить ягодный морс* они вряд ли будут иметь в виду арбуз наряду с малиной, земляникой, черникой или клюквой. Заблуждением, в конце концов, является и то, что арбуз – это самая большая ягода, так как плоды тыквы могут значительно превосходить арбузы в размерах.

В заключение можно сформулировать некоторые выводы:

1. В отношении данных категории следует говорить о существовании как минимум двух научных картин мира – ботанической и агрономической (вероятно, также можно выделить медицинскую и др.).

2. В торговле и кулинарии границы рассматриваемых категорий являются размытыми: одни специалисты называют арбуз и дыню овощами, другие относят их к фруктам, третьи называют арбуз и дыню просто плодами, либо отмечают их отдельно, не относя ни к овощам, ни к фруктам, ни к ягодам (при этом никто не причисляет их к ЯГОДАМ).

3. В наивной картине мира категории ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЯГОДЫ так же имеют размытые границы. В бытовом представлении арбуз и дыня могут относиться к разным категориям, но статус их везде один. Арбуз и дыня являются нетипичными образцами категории ЯГОДЫ, потому что ягоды осознаются маленькими по размеру, кисло-сладкими на вкус; они, как представляют обыватели, растут на кустах или кустарничках, как малина или черника. Арбуз и дыня нетипичны и для ФРУКТОВ, которые растут на деревьях, из которых варят компоты, варенья (типичные образцы – яблоко, груша, персик и др.). Арбуз и дыня нетипичны для ОВОЩЕЙ, так как овощи – это травянистые растения, разные сочные части которых употребляют в пищу в сыром или отварном виде, для приготовления горячих и холодных закусок, главных блюд (для категории типичны огурец, помидор, картофель, капуста и др.). Арбуз и дыня не отвечают большинству указанных признаков: это травянистые растения с большими плодами. Однако их не варят, жарят, солят, маринуют, как тыкву или кабачки, их едят в сыром виде, как огурцы, но не в качестве закусок, а в качестве десерта. Они не растут, как яблоки или груши, на деревьях или крупных кустарниках. Арбуз и дыня находятся на периферии этих трех категорий, являясь для каждой из них наименее типичными образцами.

Таким образом, особенность категоризации рассматриваемых образцов заключается в том, что в разных картинах мира они трактуются по-разному в зависимости от признаков категоризации, источников информации и т.д.

Литература

1. Анфимова Н.А. Кулинария. М.: Академия, 2008. 354 с.
2. Бавтуто Г.А., Еремин В.М. Ботаника: Морфология и анатомия растений. Мн.: Высшая школа, 1997. 375 с.
3. Богушева В.И. Технология приготовления пищи. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 374 с.
4. ГОСТ 27523-87 «Овощи. Номенклатура. Первый список» (введен Постановлением Государственного комитета СССР по стандартизации от 15.12.87 № 4540) [Электронный ресурс] // База ГОСТов и нормативных документов. URL: http://www.gost-load.ru (дата обращения: 04.12.2012).
5. Дубцов Г.Г. Технология приготовления пищи. М.: Академия, 2002. 272 с.
6. Ковалев Н.И., Куткина М.Н., Кравцова В.Н. Технология приготовления пищи / под ред. д. техн. наук, проф. М.А. Николаевой. М.: Осега-Л, 2003. 467 с.
7. Комарницкий Н.А., Кудряшов А.В., Уранов А.А. Ботаника (систематика растений). Мн.: Издательство «Высшая школа», 2007. 608 с.
8. Номенклатура товаров, учитываемых в розничном товарообороте: систематический товарный словарь (принят Межрегиональной Ассоциацией «Статинформ» в Москве в 1992 г.) [Электронный ресурс] // База законов. URL: http://bazazakonov.ru (дата обращения: 04.12.2012).

9. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности, продукции и услуг (ОК004-93, утв. Постановлением Госстандарта РФ от 6 августа 1993 года № 17) [Электронный ресурс] // Консультант-плюс. URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 12.12.2012).
10. Приказ Министерства экономического развития и торговли РФ от 7 сентября 2007 № 304 «Об утверждении норм естественной убыли продовольственных товаров в сфере торговли и общественного питания» [Электронный ресурс] // Консультант-плюс. URL: http://base.consultant.ru (дата обращения: 12.12.2012).
11. Тараканов Г.И., Мухин В.Д., Шуин К.А. Овощеводство / под ред. Г.И. Тараканова и В.Д. Мухина. М.: КолосС, 2003. 472.
12. Федеральный закон от 17 октября 2008 года № 178-ФЗ «Технический регламент на соковую продукцию из фруктов и овощей» [Электронный ресурс] // Консультант-плюс.URL: http://base.consultant.ru (дата обращения: 12.12.2012).
13. Соловьева О.М., Миронова Г.К., Елепин А.П. Кулинария: теоретические основы профессиональной деятельности. Ч.1. М.: Академкнига, 2007. 173 с.

Егорова В.В.
(г. Краснодар)

РОЛЬ СОКРАЩЕНИЙ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОБРАЗОВАНИЕ»/”EDUCATION”)

Abstract: *Abbreviations are employed to reduce the time required for writing or speaking, especially when referring to the new organizations, bureaucratic entities. The process of abbreviation is a specific feature of modern word formation; therefore it's developed in one of the discourse types, which is called media discourse. This article describes abbreviations in educational field, such as MBA, PISA, KIPP, TFA, AASA and etc.*

Аннотация: *Аббревиационные процессы являются особенной чертой современного словообразования, что в свою очередь очень четко проявляется в одной из специфических разновидностей современного дискурса – медиадискурсе. Роль аббревиации в образовательной сфере велика – сокращения образовательных программ (MBA, PISA, KIPP), организаций (TFA, SNTE) и ассоциаций (AASA).*

Ключевые слова: *discourse, abbreviation, education; дискурс, аббревиация, образование.*

В настоящее время аббревиация рассматривается как один из наиболее продуктивных способов словообразования. Под влиянием различных внутриязыковых и экстралингвистических факторов возрастает тенденция к сокращению лексических единиц языка, что выводит аббревиацию на качественно новый уровень – она становится распространенным способом

десигнации. Сложность и интенсивность процесса аббревиации обусловливает необходимость детального изучения данного способа словообразования.

Отвечая прагматическим установкам современного общества, аббревиация выполняет номинативную, когнитивную и экспрессивную функции, а также функцию компрессии информации [Хуснуллина 2012: 3].

Само появление аббревиации сопряжено с рядом как экстралингвистических, так и чисто лингвистических параметров. Среди первых выступают: социальный прогресс и научно-техническая революция; как следствие этого – постоянное увеличение потока информации; широкое использование как электронных, так и механических средств связи [Акинин 2010]; быстрое развитие и продвижение СМИ; дифференциация и интеграция наук, а также обмен научной информацией [Кубышко 2011]. Лингвистическими причинами появления аббревиации является, в первую очередь, принцип языковой экономии, а также неравномерность информационного распределения относительно отдельных элементов речевого потока и способность к образованию цельнооформленного слова для закрепления нового понятия вместо его описания [Алексеева 1984].

Будучи явлением, не обделенным вниманием ученых-лингвистов и находящимся в фокусе лингвистических исследований на протяжении многих лет, процесс аббревиации, как и следовало полагать, имеет большое количество дефиниций, каждая из которых рассматривает спорные моменты данного феномена в определенном ракурсе.

Согласно Полному словарю лингвистических терминов, аббревиация – это процесс образования аббревиатур, суть которого состоит в свертывании стандартного словосочетания (реже – отдельного слова) до слова-синонима [Матвеева 2010: 9]. А.В. Суперанская считает аббревиацию способом словообразования, инкорпорирующего в себе все типы сокращенных и сложносокращенных образований [Суперанская 2009: 219].

Стоит отметить, что аббревиатура является не только специфическим словообразовательным средством, но и представляет собой единицу номинации. Подтверждением этому может служить высказывание В.Е. Абрамова и Ю.А. Хуснуллиной: «Аббревиация призвана служить повышению результативности коммуникации, являющейся одной из основных причин развития общества и языка как средства общения. Именно аббревиация позволяет заполнить лексические или словообразовательные лакуны в узуальной лексике, подтверждая потребность общества в названии новой реалии. Таким образом, аббревиация выполняет не только коммуникативную, но и номинативную функцию» [Абрамов, Хуснуллина 2010: 106].

Акроним (от греч. *acros*- «конец» и *onym*- «имя») обычно понимается как вид инициальных аббревиатур, графическая и звуковая форма которых выглядит и звучит как новое самостоятельное слово: *SOS, UNESCO, Nato, radar, laser* [Арнольд 1979].

Роль сокращений велика, поскольку они выполняют не только важнейшую функцию номинации, но и наряду с ней прагматическую функцию, т.е. «служат знаками – заместителями длинных по продолжительности наименований» [Волошин 2000: 294], маркерами социального статуса языка, маркерами определенного регистра речевого общения, стилистическими средствами, придающими особый колорит, а также средством пополнения

словарного состава. Кроме того, одной из основных функций является экономия времени и усилий, затраченных на произношение или написание.

Медиадискурс является одной из специфических разновидностей современного дискурса. Комплексное исследование дискурса масс-медиа началось недавно и носит междисциплинарный характер. Изучением языка СМИ занимаются самые разные научные дисциплины, среди которых лингвистика, социолингвистика, анализ дискурса, семиотика, теория коммуникации, социология и социальная психология.

Достаточно популярным в последнее время становится дискурсивный и, в частности, критический подход к языку масс-медиа. Изучением медиадискурса занимаются многие исследователи.

Медиадискурс представляет собой тип дискурса, при изучении которого необходим анализ таких аспектов, как *включенность в социальный, экономический, идеологический контекст, а также совместное конструирование смыслов различными участниками массовой коммуникации.*

Медиадискурс понимается Н.В. Степановой как «интерактивный процесс взаимодействия масс-медиа с аудиторией, в отличие от текста, в котором обнаруживается результат разворачивания медиадискурса» [Степанова 2014: 33]. Медиадискурс отражает особенности массового сознания и, с другой стороны, участвует в организации сознания аудитории масс-медиа и, таким образом, обладает «скрытой властью» над обществом [Fairclough 2001: 43].

При анализе медиатекстов особую значимость приобретает изучение взаимосвязи по линии «автор-адресат», поскольку аудитория интерпретирует полученную информацию определенным образом в зависимости от различных факторов (возраст, фоновые знания, контекст чтения и т. д).

Особенно важным представляется исследование проблемы языковой личности адресата, т.к. авторы медиатекстов во многом ориентируются на предполагаемые ценности и установки аудитории, осуществляя отбор материала и выбор высказываний.

При работе с журналом “The Economist” (2013г.) нами были отобраны примеры, отражающие особенности употребления сокращений в образовательной сфере.

Так, например, следующими сокращениями называются образовательные программы, обеспечивающие либо оценку знаний иностранных студентов (*PISA – programme for international student assessment*), либо направленные на проведение эксперимента – *KIPP* (*the Knowledge is Power Program*).

*A Paris-based developed country think-tank has published its **PISA** studies of proficiency in reading, maths and science every three years since 1997.*

*All black and Hispanic and largely from low-income families, the students had been recruited four years earlier to participate in an experimental programme called **KIPP**, designed to close the achievement gap between privileged and poor students. The experiment seemed to pay off: in a city-wide test, these students earned the highest scores of any school in the Bronx, and the fifth-highest in all of New York City.*

Многочисленны примеры сокращений, обозначающих организации, ассоциации, федерации учителей, профсоюзы в разных странах, выполняющих определенные функции и обязанности.

В Мексике, например, существует Национальный союз рабочих по образованию (*SNTE –National Education Workers’ Union*).

*When prosecutors arrested the head of **SNTE** on charges of embezzlement and money laundering, it looked as if he removed the main obstacle to a constitutional reform on education signed the day before.*

В Америке присутствуют такие организации и федерации, как *TFA — Teach for America, a not-for-profit organization places young "corps members" at schools in poor areas to teach for two years.*

NCTQ – National Council on Teaching Quality

*A new report from **NCTQ** finds that most states now demand that student achievement should be a significant factor in teacher evaluations. The NCTQ describes America's teacher-training colleges as an "industry of mediocrity", and complains that they churn out teachers who know little about their supposed subjects and have little idea how to control an unruly class.*

AASA – American Association of School Administrations

*The head of **AASA** praised the "significant gains in student achievement", she had overseen – and indeed Atlanta's schoolchildren made sizeable gains on the standardized tests used to determine yearly progress*

Развитие новых образовательных технологий неминуемо привело к созданию такого сокращения, как *MOOC – massive open online courses*.

С другой стороны, присутствие в изучаемом материале такого привычного для нас сокращения, как *MBA – master of business administration*, говорит об определенных ценностях, характерных для образовательной системы. Подобная мысль подчеркивается такими примерами из статей, как *MBA is one of the success stories of our time. MBA's rise has seemed unstoppable. MBA is the second most popular postgraduate degree in America after education*.

Таким образом, язык способен участвовать в развитии новых граней общения, изобретать названия и понятия для описания новых условий и обстоятельств. Язык достаточно креативен, чтобы сделать возможным сосуществование в нем старого и нового через постоянное создание новых определений. Акронимы можно считать прямым свидетельством удивительной гибкости языка и его способности к адаптации в любых общественных условиях, а также очевидным доказательством действия закона экономии речевых усилий, что в очередной раз подтверждает социальную сущность и системный характер как отдельных языковых явлений, так и языка в целом.

Литература

1. Абрамов В.Е., Хуснуллина Ю.А. Аббревиация компьютерных технологий в терминах и сленгах // Инфокоммуникационные технологии. 2010. Т. 8. № 2. С. 105-110.

2. Акинин Ю.В. Детерминологизация английской экономической терминологии: дис. … канд. филол. наук. Самара, 2010. 194 с.

3. Алексеева Н.Н. Типология сокращенных лексических единиц современного английского языка: дис. … канд. филол. наук. М., 1984. 152 с.

4. Арнольд И.В. Английские акронимы как пример функционирования адаптивной системы // Словообразование и фразообразование. М.: Высшая школа, 1979. С. 15–17.

5. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: Состав, деривация и функция (Лингвокультурогический аспект): Монография. Краснодар: КГУ, 2000. 341 с.

6. Кубышко И.Н. Аббревиация – закономерное явление в английском языке // Омский научный вестник. Филологические науки. 2011. № 6 (102). С. 118-121.
7. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с.
8. Степанова Н.В. Англоязычные экономические медиатексты кризисного периода: когнитивно-дискурсивный анализ: дис. … канд. филол. наук. СПб., 2014.
9. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории / отв. ред. Т. Л. Канделаки. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 248 с.
10. Хуснуллина Ю.А, Структурно-семантическая и функциональная специфика аббревиатур компьютерного дискурса: автореф. канд. … филол. наук. М., 2012.
11. Fairclough N. Language and Power. L., 2001.
12. The Economist // www.theeconomist.com

Зайналова Дж. А.
(г. Махачкала)

НОВЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Abstract: *We have a lot of choose from the world of technology : Radio, CD, Computers, the Internet, Email, Blogs. Use of new information technologies ,an internet resources help implement a student-centered approach to learning a foreign language. On English lessons with innovative technologies can solve a range of teaching objective, build leading skills, using the materials of the Global Network improve the writing skills of students ,vocabulary of students, motivation of students to learn English, expanding horizons for students, establish and maintain business relationships and contact with their peers in English speaking countries*

Keywords: *Modern innovative technology, project activity, collaboration, Internet resources, literature review.*

Аннотация: *В настоящее время преподаватели могут использовать на своих занятиях ряд мировых технологий: радио, компакт-диски, компьютеры, интернет, емайл, блоги. Использование новых информационных технологий, интернет ресурсы помогают реализовать личностно-ориентированный подход к изучению иностранного языка. На уроках английского языка с инновационными технологиями можно решить целый ряд педагогических целей, выработать лидерские навыки, используя материалы глобальной сети можно улучшить письменные навыки студентов, словарный запас студентов, мотивацию студентов в изучении английского языка, расширяя кругозор студентов ,устанавливать и поддерживать деловые отношения и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.*

Ключевые слова: *Современная инновационная технология, проектная деятельность, сотрудничество, интернет-ресурсы, обзор литературы*

В настоящее время одной из важнейших задач, стоящих перед отечественной педагогической наукой является проблема повышения качества высшего профессионального образования. Бурное развитие компьютерных технологий в последние годы, а так же интенсивное их использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе образования.

Иностранный язык является одним из востребованных предметов в неязыковых вузах. Знание и владение одним или двумя иностранными языками дает студенту возможность не только получать профессионально- значимую информацию, но и узнавать особенности культуры и традиций страны изучаемого языка, расширять собственный кругозор.

Использование компьютерных технологий обучения в наше время имеет огромное значение благодаря новым возможностям. XXI век-век информации, несомненно вносит свои коррективы в преподавание иностранных языков и наша задача–научиться правильно использовать современные информационные технологии.

В вузах основными целями обучения являются формирование коммуникативной компетенции, в том числе умения работать с информацией. Стоит отметить, что вузы – это учебные заведения, готовящие специалистов в разных профессиональных областях (экономисты, юристы, менеджеры и др.) с углубленным изучением иностранных языков. В данной связи необходимо подчеркнуть, что иностранный язык не является их специальностью, а средством осуществления профессиональной деятельности. Выпускникам вузов необходимо уметь контактировать с людьми, говорящими на иностранном языке, владеть интеллектуальными способностями критического мышления при работе с информацией, как на русском, так и на иностранном языке. Безусловно, приоритет в поиске информации учеными все больше и больше отдается Интернету. Специфика технологий Internet заключается в том, что они предоставляют и педагогам, и учащимся громадные возможности выбора источников информации, необходимой в образовательном процессе.

Современные информационные технологии позволяют решить ряд педагогических задач, направленных на активизацию учебной деятельности и развития культуры самостоятельной работы студентов. Интернет и информационные технологии направлены на формирование единого образовательного пространства на всей территории России и европейского сообщества.

Преподаватели в новых условиях применяют на практике новые методы обучения иностранным языкам:

1. Применение скайпа в обучении иностранному языку;
2. Поиск студентами дополнительной информации в интернете по заданию преподавателя;
3. Поиск дополнительной информации преподавателем в интернете для использования ее на занятиях по иностранному языку;
4. Блоги для самостоятельного изучения иностранного языка.

Средства телекоммуникации, включающие электронную почту, глобальную, региональные и локальные сети связи и обмена данными, открывают перед обучаемыми и педагогами широкие возможности: оперативную передачу на любые расстояния информации любого вида и объема; доступ к различным источникам информации; интерактивность и обратную связь; организацию совместных телекоммуникационных проектов. Таким образом, неограниченный объем материала в сети и возможности вышеописанных инновационных технологий позволяют выбирать и экспериментировать, делают полученные знания более осознанными, повышают мотивацию учащихся, формируют и развивают умения работы с информацией, а также способность к межкультурной коммуникации. И даже серьезную проблему, связанную с наличием известных негативных последствий: пассивностью обучаемых, низким уровнем самостоятельности можно решить посредством организации новых форм учебной работы.

Преподаватель должен не только мотивировать студентов к использованию современных инновационных технологий в выполнении заданий, но и активно применять эти технологии, постоянно повышая свою квалификацию.

Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузах заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методах обучения основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка и разработки целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Литература

Золотова Л.К., Делягина Е.В., Мартьянова М.В., Моисеева М.В. Инновации в обучении иностранному языку неязыковых вузов

Залевская Т.Е.

ИГРА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ И УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация: *В данной статье игра рассматривается как средство мотивации и деятельности студентов по изучению профессиональной лексики на уроках английского языка на факультете математики и компьютерных наук ДГУ. В работе приведена классификация игр. Методические задачи, решению которых способствуют обучающие игры, выделены. Качества, которые развивает игра у студентов, подчеркнуты. Примеры некоторых игр, которые используются на уроках преподавателем, даны. Выводы о необходимости использования игр на уроках английского языка в вузе сделаны.*

Ключевые слова: *мотивация, обучающий потенциал, речевое общение, игра, позитивный эмоциональный фон, коллаж, навыки.*

Abstract: *The given article deals with a game as a means of motivation and students' activity in mastering professional vocabulary during English lessons at the faculty of Mathematics and Computer Science of Dagestan State University. Classification of games is given. Methodical problems which can be solved with the help of the games are emphasized. Qualities which students obtain during the game are underlined. Examples of some games, used at the lessons by the teacher, are represented. Conclusions on games usage necessity at English lessons in university are drawn.*

Key words: *motivation, training potential, speech communication, a game, positive emotional background, collage, skills.*

A teacher who is attempting to teach without inspiring the pupil with a desire to learn is hammering on a cold iron

(Horace Mann)

Каждый преподаватель не раз задавался вопросом: как сделать свой урок интересным, увлекательным и добиться того, чтобы студенты хорошо и прочно усвоили языковой материал по специальности?

На уроке иностранного языка особое место отводится таким формам занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого присутствующего, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать иностранный язык.

Перефразируя утверждение о том, что театр - территория творчества, можно с уверенностью сказать, что урок – территория творчества, а преподаватель - ведущий актер. Поэтому целью преподавателя является подбор таких видов деятельности, которые будут способствовать развитию различных компетенций у студентов. Одним из таких видов является игра.

Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. По мнению А. С. Макаренко, «…игра — это важный воспитательный фактор в процессе обучения. Игра — не только забава, веселое времяпрепровождение. Она всегда требует деятельности ребенка, а потому помогает выработать навыки общения, находчивость, выдержку, смекалку. Игры только кажутся чем-то необязательным, на самом же деле требуют максимальной энергии, ума, самостоятельности, становясь порой подлинно напряженным трудом, ведущим через усилие к удовлетворению…»

Игровые формы работы способствуют созданию на уроке благоприятного психологического климата и активизируют деятельность учащихся. Именно в игре особенно полно и порой неожиданно проявляются их способности.

Идея использование игры на уроках иностранного языка не нова. И, несмотря на очевидную привлекательность обучающих игр, они, на наш взгляд, недостаточно используются на уроках иностранного языка в школах, не стали они и подлинным средством обучения, частью общей системы обучения в вузе. Практика показывает, что игры в лучшем случае служат развлекательным моментом на уроке, учителя к ним прибегают скорее для того, чтобы снять утомление учащихся, используя их лишь в качестве разрядки. А вместе с тем, игра обладает огромным обучающим потенциалом.

Это мощный стимул к овладению языком. С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи.

Говоря о классификации игр необходимо заметить, что попытки классифицировать игры предпринимались еще в прошлом веке как зарубежными, так и отечественными исследователями, которые занимались проблемой игровой деятельности. Среди отечественных психологов и педагогов внимания заслуживают такие авторы, как Н. П. Аникеева, М. Ф. Стронин, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и Д. Б. Эльконин.

Игры можно классифицировать:

1. ***По характеру познавательной деятельности*** (игры-восприятия, - репродукция, - осмысление, - поисковые, - закрепления, - контрольные);
2. ***По формированию навыков*** (фонетические, лексические, орфографические, грамматические);
3. ***По характеру игровой методики*** (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации);
4. ***По структуре*** (игры-упражнения, игры-состязания, ролевые игры);
5. ***По характеру педагогического процесса*** (обучающие, тренировочные, познавательные, воспитательные, развивающие, коммуникативные, профориентационные, психотехнические).

М.Ф. Стронин выделяет методические задачи, решению которых способствуют обучающие игры на уроках иностранного языка:
- создание психологической готовности учеников к речевому общению;
- обеспечение естественной способности необходимости многократного повторения языкового материала;
- тренировка обучающихся в выборе требуемого речевого варианта, что является подготовкой к ситуации спонтанного общения.

Игру можно рассматривать как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью воздействия. Игра способствует развитию таких качеств как самостоятельность и инициативность.

Хочу поделиться опытом использования разных видов игр на уроках английского языка на факультете математики и компьютерных наук со студентами второго курса.

При изучении темы “Arithmetic” студенты знакомятся с арифметическими операциями, знаками, используемыми в этих операциях, цифрами и числами. Им предлагаются такие игры:

1. Think of a number – any number you like. Add 6 to it. Multiply the result by 2 and then subtract 8 from the answer, divide this answer by 2 and then subtract the number you first think of. What is the answer? (2)

2. a) Without introducing + signs, arrange six “nines” in such a way that they add up to100. (99 99/99)

b) If + and × signs were introduced, you could arrange six “nines” to give 100 as follows: [(9 × 9) + 9]+9 9/9

3. Without introducing + signs, arrange four “nines” in such a way that they add up to100. (99 9/9)

4. Do you know the rules of divisibility?
Without doing the actual division state whether 13,972,536 is exactly divisible by 8? (Yes, since the last three digits are divisible by 8)
5. Of the following signs: (+) (…) (·) (×) (≅) (>) (∗) (<) (:) (-) (/) (±) (–) (≠) (=) (=>) (∴) (÷) (≥) (≤)
a) choose the signs having the same meaning.
b) choose the signs denoting the operations of multiplication/division (deduction signs)
6. How often does the number 9 appear between 1 and 100? (20)
При работе с римскими цифрами студентам предлагаются такие задания:
a) the following is cut on a famous monument: MDCCLXXVL. What year does this represent? (1776)
b) without changing to our Hindu-Arabic numeration system, find the value of CXVI + XIII + VI + CCLXV (CCCC/CD).
c) what Roman numbers of two integers between one and twenty become larger when the left-hand integer is omitted? (They are IV and IX).
При изучении темы “Geometry” мною используются такие игры:
I. Drawing

Прошу студента нарисовать треугольник, затем прошу нарисовать треугольник, отличный от предыдущего, затем нарисовать еще один, отличающийся от двух предыдущих и т.д. Сколько типов треугольников ты можешь нарисовать? Как они называются? Чем они отличаются друг от друга?

II. Identifying and Defining

Показав студентам рисунок или слайд с различными геометрическими фигурами, прошу их поставить букву **S** на все квадраты**,** букву **R** на все прямоугольники, букву **P** на все параллелограммы, букв **B** на все ромбы, **T** на все трапеции. Далее задаются вопросы: Почему они сделали такую маркировку? Почему они не отметили оставшиеся фигуры? Что вы посоветуете своему однокурснику, если он не уверен в правильности выбора всех прямоугольников из данного перечня?

III. Sorting

Сортировка или отбор заключается в том, чтобы из фигур, вырезанных из бумаги и разложенных на столе (или по слайду) выбрать треугольники. Задается вопрос, почему другие фигуры не отмечены? Далее, разложить треугольники по типам. Объяснить, чем студент руководствовался, сортируя треугольники таким образом.

Та же самая работа проводится с четырехугольниками.

IV. Decoding. Игра называется *What’s the shape?*
Этот вид игры вызывает огромный интерес у студентов. В дальнейшем они с удовольствием готовят свои ключи и соревнуются между собой.

Teacher: 1. I’m going to show you a list of some clues about a certain shape. I will uncover the clues one at a time.

2. Stop me when you have just enough clues to know for sure what type of shape it is. Ask for another clue if you want one.

3. Make a drawing of the shape if you want to. Think aloud if you want to, and tell me what you are thinking about.

Clues:

1. It is a simple closed figure with four straight sides.

2. It has two long and two short sides.
3. The two short sides are not parallel.
4. The two long sides are parallel.
5. The two long sides are not the same length.
6. The two short sides are not the same length.
7. The two long sides make right angles with one of the sort sides.
8. It has only two right angles. (a trapezoid)

V. Theorems, axioms and proof.

После просмотра видео-ролика о Евклиде, студентам предлагается привести основные аксиомы, на которых базируется вся геометрия Евклида. После изучения текста “The Pythagorean Property” студенты доказывают теорему Пифагора, зная, что существует более 370 геометрических и алгебраических доказательств. Дух соперничества («моё доказательство интересней, оригинальней, короче и т.д.») приводит к поиску дополнительных средств для получения информации – то есть создает мотивацию, которой так часто не хватает нашим студентам.

VI. Collaging

Коллаж составляется после прохождения, например, темы “Algebra”: Arithmetical and Geometrical Progressions, после просмотра видео-ролика о Евклиде и др.

Коллаж предполагает ключевое понятие (ядро) и понятия-спутники, составляющие фоновое окружение ядра. Учитель/студент поочередно прикрепляет к доске яркие, разноцветные фигуры, на которых по-английски написаны слова-понятия. Работу с коллажем можно варьировать. Он может составляться на основе прочитанного, просмотренного или прослушанного материала.

VII. Role play

Ситуация речевого общения является стимулом к развитию спонтанной речи, если она является динамичной, связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач. Помимо социальных можно выделить психологические роли (нейтральные, положительные и отрицательные). Ярким примером такой игры является диалог « визирь-король» по тексту”The Game of Chess”. Не буду приводить все примеры игр, которые используются мною на уроках, их список довольно обширен. Но с уверенностью могу сказать, что игровой момент на уроке – наиболее легкий способ усвоения и/или повторения языкового материала.

Таким образом, нами замечено, что:

1) игра создаёт положительный эмоциональный фон;
2) игра помогает общению, способствует получению новых знаний, развитию различных навыков;
3) игры приближают процесс активизации лексико-грамматического материала к условиям реального общения;
4) коммуникативные игры обладают высокой степенью наглядности, так как они дают участнику игры возможность почувствовать язык как средство общения.

Литература

1. Борисов Е.А. Влияние ролевой коммуникативной игры на обучение английскому языку. ИЯШ.-2002.- № 3.- С.29-31.
2. Зенина Н.Б. Виды языковых и коммуникативных игр для обучения иностранному языку. М., Московский государственный областной университет, 2011.
3. Иванцова Т.Ю. Игры на английском языке. ИЯШ.- 2008.- № 4. С.31-33.
4. Макаренко А.С. Сочинения в 7 тт. - М.,1983, т.4.
5. Савина Г.И., Харьковский З.С., Антонова Е.А., Рыбакина М.А. Аннотирование и реферирование. Пособие. М.: Высшая школа, 1991.
6. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М.: Просвещение, 1984.

Залова И.М.
(г. Махачкала)

TWITTER КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *В статье рассматриваются возможности использования социального сервиса Интернета Твиттер в образовательном пространстве в качестве средства для обучения иностранному языку.*

Abstract: *The article analysis the use of social Internet service in the educational space as a tool in teaching a foreign language.*

Ключевые слова: *социальный сервис Интернета, Твиттер, обучение иностранному языку*

Keywords: *social Internet service, twitter, teaching a foreign language*

«Твиттер» (англ. Twitter – «чирикать», «щебетать», «болтать») – это сервис второго поколения, который позволяет пользователям общаться между собой, обмениваясь в микроблогах короткими сообщениями – твитами – объемом не более 140 знаков. Он является гибридной формой, которая соединила в себе свойства нескольких интернет-сервисов: службы мгновенных сообщений, блога, электронной почты и социальной сети.

История Твиттера началась в марте 2006 года как научно-исследовательский проект компании Одео (Сан-Франциско), основателем которой является Дж. Дорси. За несколько лет Твиттер стал феноменом в мире социальных сетей, насчитывая около 500 миллионов пользователей, среди которых президенты, ученые, артисты и другие известные деятели. При этом популярность Твиттера продолжает набирать обороты, и было бы неправильным не попытаться использовать этот сервис в образовательных целях.

Репортажи по центральному телевидению, свидетельствующие о том, что по скорости передачи информации сервис «Твиттер» может опередить ведущие

СМИ, также мгновенно привлекли внимание молодежи и активных пользователей новыми информационно-компьютерными технологиями к данному социальному сервису.

В этой связи, благодаря своему технологическому потенциалу и возрастающей популярности среди молодежи, сервис «Твиттер» может быть использован в качестве средства для обучения иностранному языку, в частности, для развития умений письменной речи обучающихся. Например:

– заполнять анкеты;

– расспрашивать о новостях и сообщать их;

– рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни;

– описывать планы на будущее;

– письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка;

– кратко записывать основное содержание лекции, прочитанного текста, фильма;

– составлять тезисы или план выступления;

– писать короткие эссе (описательного, повествовательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного характера);

– писать рецензии и обзоры фильмов.

На первый взгляд сложно, например, представить, как можно развивать умения написания разных видов эссе посредством сервиса «Твиттер». Однако, если обозначить написание аргументационного эссе в качестве цели твиттер-проекта и распределить задания между обучающимися (первый обучающийся пишет и размещает на своей странице на сервисе «Твиттер» первый аргумент «за», второй – второй аргумент «за», третий – аргумент «против», … пятый – введение, а потом заключение), то за счет такой деятельности по совместному созданию письменной работы обучающиеся будут развивать соответствующие речевые умения [Пустовалова 2012].

Но потенциал Твиттера на этом не ограничивается. Он может стать идеальным помощником любому преподавателю. Например, с его помощью преподаватель может напоминать студентам о домашнем задании, сообщать о семинарах или об изменениях в расписании, а также публиковать советы и рекомендации, которые будут автоматически приходить им на телефон или иные гаджеты. Родители также могут подписаться на твиты учителей и всегда быть в курсе контрольных, тестов и всего остального. Главный плюс также в том, что для такого общения преподавателю не нужно знать номера мобильных телефонов студентов [Grosseck].

Твиттер также может стать хорошим инструментом для развития навыков резюмирования. Например, можно попросить студентов прочитать статью или главу из книги, а затем опубликовать краткое резюме основных мыслей из прочитанного. Ограниченность сообщения в 140 символов будет дисциплинировать учащихся и развивать умение кратко и ясно излагать мысли.

Твиттер может быть использован и как подспорье в организации конференций, семинаров или презентаций. В Твиттере участники мероприятий смогут поделиться своими мыслями и впечатлениями относительно отдельных заседаний, сессий или докладов с теми, кому не удалось посетить мероприятие [Parry].

Кроме того, на основе Твиттера также очень легко придумывать

необычные задания. Например:

Полезные ресурсы. Можно поручить студентам регулярно делиться ссылками на интересные и полезные сайты, которые студенты самостоятельно обнаружили.

Задания-бонусы. Можно задавать студентам вопросы на иностранном языке и попросить их отвечать на том же языке или же переводить твит на родной язык. Можно также поручить учащимся написать предложения в прошедшем времени или любые сложные предложения, где все слова написаны слитно, а другие должны их расшифровать. Правильные ответы можно засчитать в качестве бонусов в аудитории.

Викторины. Можно раз в неделю проводить небольшие викторины, а правильные ответы засчитывать в качестве бонусных баллов в аудитории.

Словарные игры. Можно, например, попросить учащихся расшифровать анаграммы, подобрать синонимы/антонимы или отправлять определения из словаря, чтобы они могли подобрать к ним нужное слово.

Загадки. Можно каждую неделю отправлять загадки и предлагать приз первому правильно ответившему студенту.

Цитаты дня. Можно попросить учащихся публиковать каждый день новую цитату (желательно имеющую отношению к курсу), тем самым практикуя у них навыки чтения и письма.

Студенты также могут следить за аккаунтами, где постоянно обновляется информация о новых книгах, статьях и научных работах или же за страничками профессионалов и любителей в области лингвистики и филологии. Например, они могут подписаться на Твиттер «Deutsche Welle» [https://twitter.-com/DeutscheWelle], где практически каждый день обновляются новости на немецком языке. Обилие в Твиттере пользователей со всего мира также позволяет студентам изучать иностранный язык, узнавать культуру, обычаи и традиции страны изучаемого языка.

На сайте «Твиттер» представлено также немало автоматизированных сервисов – ботов, подписавшись на которые, можно получать различную информацию справочного и развлекательного характера. Например, студенты могут подписаться на бот Deutsche Welle (https://twitter.com/trainer_de) и им ежедневно будут присылать новые слова для изучения, а если они отправят боту сообщение с глаголом, они могут получить формы его спряжения.

С учетом вышесказанного, можно отметить, что Твиттер – прекрасный инструмент генерирования мыслей и идей, удобная платформа для проведения дискуссий, организации проектов и исследований и, наконец, просто поиска необходимой информации. Это система вовлечения студентов в увлекательное, активное, креативное взаимодействие, это метод будущего. Благодаря своим многочисленным преимуществам, Твиттер стал столь востребованным, что уже зарекомендовал себя как эффективный инструмент профессионального развития и взаимодействия с учащимися, который может изменить привычное нам традиционное обучение и образовать педагогический подход, в основе которого лежат нужды и потребности студентов.

Литература

1. *Пустовалова О.В.* Методика развития умений письменной речи студентов на

основе сервиса «Твиттер». – М., МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012.
2. *Grosseck G.* Can We Use Twitter For Educational Activities? – [Электронный ресурс]. URL: http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/-ej57/ej57int/
3. *Parry D.* Teaching with Twitter. - [Электронный ресурс]. URL: http://steve-wheeler.blogspot.ru/2009/01/teaching-with-twitter.html
4. https://twitter.-com/DeutscheWelle

Ибрагимова Г.Х.
(г. Махачкала)

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ФРАЗЕО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ДЕНЬГИ»

Аннотация: *Главной задачей нашего исследования является структурная характеристика фразео-семантического поля «Деньги» в английском языке, его комплексное описание и смысловая структурация. В статье рассматриваются (фразеологические единицы, пословицы и поговорки), связанные с фразео-семантическим полем деньги, более 40 английских выражений, номинирующих различные свойства денег.*

Ключевые слова: *фразео-семантическое поле, фразеологическая единица*

Annotation: *The main aim of our research is a structural characteristic of the phraseo-semantic field "Money" in English , its complex description and meaning structure.I this article we analyse phraseological units,proverbs (more than 40 expressions) nominating different functions of money.*

Keywords: *phraseo-semantic field, phraseological unit*

Фразеология всегда считалась одним из интересных и актуальных направлений лингвистической науки, лингвисты прошлого и настоящего не раз обращались к теме изучения фразеологических единиц с различными компонентами используя методику иследования фразео-семантического поля. Наименее полно был освещен вопрос исследования фразеологических единиц с компонентом деньги,которые представляют собой довольно обширный пласт в современном английском языке.

Ю.С. Степанов считает деньги одним из базовых концептов культуры современного общества [Степанов 79:2]. Культурная составляющая денег и денежных отношений весьма значима - деньги властвуют, их почитают как божество и т.д. Это говорит о том, что деньги - важный компонент культуры общества.

Альтернативных имен для денег много, поскольку деньги отражают важный фрагмент картины мира. С их помощью осмысляется место и роль денег в жизни человека. Многие имена даны на основе метафоры, поскольку метафора является универсальным способом познания, концептуализации действительности. Она дает возможность более глубоко проникнуть в суть уже познанного явления или объекта.

Репрезентантами общего термина MONEY в английском языке являются: *pound, penny, shilling, groat, sceat, farthing, crown, dollar, cent*. В английском языке лексема MONEYтак же, как и в русском, является широко употребительной: *smar tmoney, easy money, pocket money, pin money, good money, bad money, blood money, hot money, money-spinner, money-box, marry money* и т.д.

В своей работе Н.Э. Агаркова[Агаркова 78:1] отмечает, что для выявления сущности смысловой структуры слова *money*, нужно изучать его во всем многообразии контекстов употребления и во всей сложности его связей с другими элементами лексической системы языка. В ходе исследования внимание автора привлекла сочетаемость лексемы *money* и ее синонимов с интенциональными предикатами, т.е. «глаголами, несущими в себе сему одушевленности» . Они используются для обозначения различных сторон психической деятельности человека: восприятия, эмоционального состояния, мысли, знания, оценки и др. Такие глаголы, казалось бы, не могут сочетаться с неодушевленным предметом в роли субъекта. Анализ функционирования отобранной лексики в тексте показал, что *money* и его синонимы чаще всего выполняют в предложении роль объекта, который претерпевает над собой действие. Деньги получают, дают, забирают, делают, инвестируют и т.д. Деньги-объект могут быть предметом любви, симпатии и антипатии. Являясь ресурсным словом, деньги сочетаются с такими предикатами, как беречь, экономить, тратить (*He spends money very quickly*). Однако, наряду с этим, они могут выступать и в качестве своеобразного деятеля или агенса. В этих случаях имеет место процесс метафоризации. Деньги уподобляются живому существу, способному оказывать речевое воздействие на адресата. Глагольными актантами предиката money оказываются совсем необычные глаголы. Деньги как субъект могут вступать в отношения с другими сущностями. Примеры многочисленны: *Money buys, talks, kills, answers, gives support, wants, knows, goes, arrives, falls, hopscotches across the planet, comes back, disappears, fails, gets lost, looks strong, looks good, changes hands, keeps coming, looks for greener pastures, etc.* Таким образом, деньги - это предмет, обладающий некоей внутренней силой, двигательным интенционалом. Об этом свидетельствует предикат, который приписывается деньгам. Говорящий категоризует их как одушевленный предмет.

Деньги как бы оживают и наделяются свойствами человека, и метафора служит как раз для того, чтобы персонифицировать деньги и, увидев их в ином обличье, осознать их важность. О них думают, как о лице, которое может обрадовать или огорчить, разочаровать, даже уничтожить.

Рассмотрение денег в таком ракурсе - может быть, единственный способ донести что-то важное и существенное для большинства людей, так как обычное слово обращает на себя внимание в общем потоке речи только тогда, когда оно употреблено не тривиально .

Таким образом, слово *money* в речевых значениях может иметь специфические синтагматические особенности поведения в тексте. В роли субъекта *money*употребляется при предикатах знания, чувственного восприятия, движения и т.п. По всем своим синтактико-семантическим проявлениям *money* нельзя назвать типичным агенсом, поскольку он не является одушевленным существом. Мы имеем дело с олицетворением денег по предикатам человека. Олицетворяются деньги, когда с ними спорят или борются. Очеловеченные деньги что-то любят, а что-то не любят, что-то ищут и что-то

находят, хорошо выглядят, набирают силу, терпят неудачи, имеют проблемы и т.д. - все эти человеческие занятия присущи и деньгам. В этой функции о них говорят, что *деньги хорошо или плохо работают, дают сбои, теряют силы, вновь обретают* и т.д. Деньги предстают как самостоятельное существо. Роль агенса становится естественной для них, хотя и является плодом речевого изыска. В связи с этим вполне понятно, что деньги получают атрибуты, характеризующие именно человека (живые, бешеные, сумасшедшие, грязные и т.д.) .

Если проанализировать контексты, в которых фигурирует money, становится ясно, что представление о деньгах, закрепленное в языке, весьма многослойно.

Соотнесение семантических ролей с лексическими значениями слова money в предложениях обыденного языка дает представление об образах денег в данной культуре.

Отобранный фактический материал включает большое количество примеров сочетания лексемы с интенциональными предикатами, которые Н.Э. Агаркова[Агаркова78:1] распределила по четырем группам:

1. money + ГЛАГОЛЫДВИЖЕНИЯ (*come/in/from/back, go, move/in/out, arrive, walk/out, land in, hopscotch*);

2. money + ГЛАГОЛЫ ЧУВСТВА И ВОСПРИЯТИЯ (*like, look, want, know*);

3. money + ГЛАГОЛЫГОВОРЕНИЯ (*talk, recommend, answer*);

4. money + ГЛАГОЛЫДЕЙСТВИЯ (*make, work, buy, work, do strange things, burn*).

Помимовышеупомянутых, деньгимогутсовершатьидругиедействия: *take advantage, support, occupy (e.g. center stage), fail to reach its destination, negate incentives, work for smb., change hands, disappear, be safe, look good, grow, sidetrack smb, insulate smb, get right, hide somewhere, become almost impossible to trace, buy, attract, wind up smth., etc.*

Что делает возможным персонификацию денег? Вероятно то, что человек, на основе своих наблюдений за окружающей действительностью и опыта, начинает концептуализировать деньги как нечто весьма существенное и всесильное, он наделяет их силой. Деньги могут оказывать воздействие. Они приобретают черты живой, самостоятельно действующей сущности, поскольку могут двигаться, говорить, чувствовать, совершать различные действия.

Все это прототипические свойства, которые определяют живое существо. Таким образом, язык категоризует деньги так, что человек начинает мыслить их как божество. Деньги правят миром и люди молятся им, как божеству, которое может быть и добрым, и злым.

Интересным представляется анализ английских пословиц, входящих во фразео-семантическое поле ДЕНЬГИ. Характерной чертой пословиц является однозначность. Это объясняется высокой степенью обобщенности их значения. Как показывает материал исследования, многие пословицы построены на основе контраста. Их можно представить логической формулой типа: «А есть В-поучение; неверно, что А есть В-реакция. Например:

1. Money is a good servant, but a bad master (деньги - хорошийслуга, ноплохойгосподин).

2. He that has ***money*** *in his purse, cannot want a head for his shoulders* (тому, укоговкошелькеденьги, ненужнаголованаплечах).

3. He thathas no ***money****needsno purse* (тому, у кого нет денег, не нужен кошелёк).

4. A pennysavedis a pennygained (не истратил пенни - значит, заработал).

5. A lightpurseis a heavycurse (когда в кошельке пусто, тяжело на душе).

6. Money spent on the brain is never spent in vain (деньги, потраченныенаобразование, всегдаокупаются).

7. Take care of the pence, and the pounds will take care of themselves (берегипенни, афунтысамисебясберегут).

Данные нормативные суждения в виде пословиц могут быть сведены к типовым аксиомам поведения, или неписаным сводам правил поведения, которые имеют преимущественно моральный характер. В пословицах нелестная оценка даётся богачам, что можно проследить на примерах 1 и 2. Пословицы учат бережливости и трудолюбию (примеры 5 и 7) .

Культурно значимые ориентиры, запечатлённые в пословицах иногда даже противоречивы. К примеру, далеко неоднозначно отношение **английского** этноса к деньгам:

Money is the root of all evil (деньги - корень всего зла).

Money is welcome though it come in a dirty clout (деньги желанны даже если они завернуты в грязную тряпку).

To have ***money*** *is a fear, no t to have it is a grief* (когда имеешь деньги - опасаешься, не имеешь - скорбишь).

«Дух народа» даже в его противоречивых проявлениях запечатлен в языке как в культурной памяти народа. Приведенные примеры показывают, что в зеркале**фразеологии** отражаются прямо противоположные воззрения на деньги, характерные для обыденного менталитета различных групп, представляющих нацию.

Мы извлекаем из **фразеологии** знание о том, что деньги - это двигатель: *Money is the sinews of (love aswell as of) war*; что они могут быть хорошим слугой, но плохим господином*: Money is a good servant, but a bad master*. Деньги есть то, чем человек стремится обладать и печалится, если их не имеет. Однако обладание ими в большом количестве может способствовать отсутствию душевного покоя, опасениям лишиться их: *To have* ***mone y*** *is a fear, not to have it a grief.*

Общеизвестно, что деньги - быстро истощимый ресурс и обычно не залеживаются в кармане: *You r* ***money*** *burns (a hole) in your pocket; Money is round and rolls away*. Очень часто деньги приравниваются к жизни: *Your* ***money*** *ory our life!*

Английскими пословицами неоднократно подчеркивается необходимость экономии денег: *A penny more buys the whistle: Penny and penny laidup will be many.* Напрасная же трата денег осуждается. Окупаются те деньги, которые потрачены на образование: *Money spent on the brain is never spent in vain.*

Исследованиекультурно-национальной специфики **фразеологических** единиц на настоящем этапе развития лингвистики переходит в когнитивное русло. Осмысление этой проблемы проходит на качественно новом уровне. Он объединяет когнитивно-интерпретационную и лингвокультурологическую парадигмы исследования на единой методологической основе, развиваемой в русле антропологической парадигмы научного знания .

В работе Н.Э. Агарковой и Е.В. Палевой отмечается, что деньги можно рассматривать как реалию, выступающую в функции эталона или таксона культуры, поскольку она говорит об окультуренном мировидении. В качестве эталонов минимальной денежной единицы выступают лексемы *cent* и *penny*, которые входят в состав**фразеологизмов.** Например: *a redcent* (медный грош); *toearnanhonestpenny* (заработать честную копейку). Лексемы, обозначающие денежные единицы, есть элементы культурного «кода», следовательно, значениям данных **фразеологизмов** присуща культурно значимая маркированность.

Описание соотношения языка и культуры ставит своей целью выявить те единицы языка, которые восходят к собственно национальным фактам материальной, социальной или духовной культуры и которые являются прототипами данных единиц. При описании **фразеологизмов** очень важно знать этнические корни, историко-этимологическую подоплёку их значения.

При соотнесении этих данных с «кодами» культуры, которые известны говорящему, можно выявить культурно-национальную значимость **фразеологизма.** Актуальное значение отдельных **фразеологизмов** является не только нагруженным культурно-историческими ассоциациями, но и уникальным относительно других языков.

Возьмём для рассмотрения **фразеологизм***pinmoney***,** который обозначает *карманные деньги* (деньги на «булавки»). Изначально это выражение означало деньги, отложенные для покупки булавок, которые в середине 17 века, как в Англии, так и в Америке, были очень дорогими, поскольку их производство контролировалось монополией, получавшей дотацию от короля. В настоящее время этот термин является просто образным, обозначая фонды, контроль над которыми принадлежит исключительно жене. Поскольку муж едва ли будет покупать булавки, то применительно к нему термин является не совсем подходящим. Выражение *pin money*зарегистрировано словарем с 1697 года.

Выражение *slushfunds* появилось впервые в прошлом веке в лексиконе обитателей торговых судов. Под ним понимались деньги, полученные от продажи излишка жиров (slush на жаргоне моряков) и входящие в общий денежный фонд для покупки предметов роскоши, которые иначе матросы не могли себе позволить. Позднее термин стал частью политического сленга, означая деньги, используемые для взяток. Эти деньги в свою очередь обеспечивали человека, принявшего взятку, предметами роскоши, получить которые иначе он не мог.

Идеярасточительностивыражаетсяв**английскойфразеологии**следующимоб разом: *spend **money** like it is going out of fashion или spend **money** like water; make the **money**fly; play ducks and drakes with **money;** throw **money** down the drain; have more **money** than sense.* Лишаясьденег, носители**английского**языка, какправило, говорят: *Good-bye my**money;** You can kiss your **money** good-bye; You can whistle for your **money,** Your **money** went west .*

Как показывают словари, многие американские **фразеологизмы** употребляются в Англии. Это внутриязыковые заимствования. Некоторые из них настолько ассимилировались, что в словарях после них снята помета, указывающая на их американское происхождение. Во многих **фразеологизмах** американского происхождения нет чисто американских слов, и эти обороты можно легко принять за исконно **английские.** Их

американское происхождение устанавливается на основании лексикографических данных и анализа источников.

Американские **фразеологические** заимствования, особенно сленгизмы, отличаются яркой образностью и повышенной экспрессивностью. Создатели многих оборотов известны. Выражение *Time is **money*** принадлежит Бенджамину Франклину («Adviceto a YoungTradesman», 1748). Вашингтон Ирвинг является автором ироничного выражения *the almighty dollar.*

Деньги в сознании американцев - это источник жизненной энергии, о чем свидетельствует группа - «съедобные имена» (bread, dough, cake, etc). Это то, посредством чего человек заряжает себя жизненной силой. Для американской культуры также характерна метафорическая номинация денег. Например, лексема ***grease*** для именования денег появилась на основании универсальных знаний о том, что любой жир, сало или смазка обладают способностью уменьшать сопротивление движению. Деньги можно рассматривать также как нечто подобное, поскольку очень часто они облегчают ход дела.

Другая лексема, ***cabbage***, для именования денег появилась в результате ассоциации по сходству между капустой и бумажными долларами. Здесь имела место аналогия по цвету [A DictionaryoftheUnderworld 1968: 97] Возможно также, что помимо цвета в основу номинации был положен и другой признак: листья капусты приятны на ощупь, также приятно ощущать в карманах наличие денег.

В разговорном варианте американского английского для обозначения денег функционируют лексемы Benjamins, GeorgeWashingtons, Grants, которые не фиксируются словарями в этом значении.

Существование этих лексем в очередной раз подтверждает, что в основу номинации положено феноменологическое восприятие денег, в результате которого появилась ассоциация: деньги - президенты, президенты - деньги. Следовательно, слова следует соотносить с когнитивными структурами, а процесс номинации непроизволен и мотивирован.

Американцы имеют некоторые сугубо национальные **фразеологизмы.** Носителиязыкахарактеризуютихкак «своиитолькосвои»: Например: *look/feel like a million dollars; to have more **money** than Carter has pills; to be as rich as Rockefeller.* Некоторые **фразеологизмы** содержат антропонимы, которые маркируют американскую действительность.
В целом, тема денег является актуальной применительно к ценностной картине мира англо-американского этноса, а образное воплощение денег, их картирование и механика осмысления с помощью **фразеологических средств** иногда очень своеобразны .

Исследование английского фразео-семантического поля, в частности фразеологизмов и паремий, номинирующих различные свойства денег позволило выявить их характерные особенности:

· в английском фразео-семантическом поле широко употребляются ФЕ и паремии, содержащие названия денежных единиц как функционирующих на сегодняшний день, так и устаревших;

· широкое использование метафорического переноса в английских пословицах и поговорках свидетельствует о значимости исследуемого поля для представителей данной лингвокультуры;

· наличие паремий, сочетающих в себе противоположные когнитивные признаки, подтверждает амбивалентность отношения носителей языка к феномену денег.

Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики / Н.Ф. Алефиренко, Л.Г. Золотых. - М.: ЭЛПИС, 2008. - 472 с.
2. Англо-русский словарь устойчивых словосочетаний = Collins COBUILD Dictionary of Idioms. - М.: Астрель, 2004. - 751 с.
3. Большой англо-русский фразеологический словарь / сост. А.В. Кунин. - 6-е изд., исправл. - М.: Живой язык, 2005. - 944 с.
4. Бугаева, А.А. Концепт «Эмоции» во фразеологической картине мира русских и англичан / А.А. Бугаева // Культура русской речи: сб. статей. - Ставрополь: Армавир, 2005. - С. 90-95.
5. Виноградов, В.В. Основные понятия русской фразеологии / В.В. Виноградов. - М.: Наука, 1989. - 173 с.
6. Гуревич, В.В. Краткий русско-английский фразеологический словарь / В.В. Гуревич, Ж.А. Дозорец. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 583 с.
7. Додонов, Б.И. Фразеология: повышаем речевую готовность / Б.И. Додонов. - М.: Вако, 2003. - 175 с.
8. Кайтмазова, Н.С. Символы, стереотипы и эталоны во фразеологизмах со значением эмоций / Н.С. Кайтмазова // Современные гуманитарные исследования. - 2005. - №3. - С. 114-116.
9. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка. Опыт системного описания / А.В. Кунин. - М.: Международные отношения, 1982. - 288 с.
10. Литвинов, П.П. Фразеология / П.П. Литвинов. - М.: Вако, 2003. - 165 с.
11. Лубенская, С.И. Русско-английский фразеологический словарь / С.И. Лубенская. - М.: Языки русской культуры, 1997. - 1056 с.
12. Молотков, А.Н. Основы фразеологии русского языка / А.Н. Молотков. - Л.: Наука, 1999. - 20 с.
13. Словарь современных английских идиом / сост. Т.Г. Соломник. - СПб: Золотой век, 2003. - 416 с.
14. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского зыка / Н.М. Шанский. - 3-е изд. - М.: Высшая школа, 1999. - 173 с.
15. Шаховский, В.И. Типы значений эмотивной лексики / В.И. Шаховский // Вопросы языкознания. - 1994. - №1. - С. 20-25.

Иран-Пур-Зейналова Г.О.
(г. Махачкала)

ДАГЕСТАНСКИЕ РЕАЛИИ В ПУТЕВЫХ ЗАМЕТКАХ ХУДОЖНИКА ЖАНА-ПЬЕРА МУАНЕ

Аннотация: *В статье рассматриваются особенности отражения жизни и нравов дагестанских народов в путевых заметках художника Жана-Пьера Муане, сопровождавшего А. Дюма в его путешествии на Кавказ.*

Abstract: *This article deals with the features of life's reflection and manners of Dagestan people made in the travel notes of the artist Jean-Pierre Muane, who accompanied A. Dumas during his journey to the Caucasus.*

Key words: *voyage literature, Dagestan, Derbent*.

Художник Жан-Пьер Муане (1819 - 1876 гг.), сопровождал А.Дюма отца в его поездке по России. До этого работал в Париже. Ученик Л.Конье, был отличный рисовальщик, обладавший быстрым, четким и нежным карандашом; его первые работы появились в Парижском салоне в 1848 г. Путешествие с Дюма дало ему известность: его русские и кавказские пейзажи и жанры, сделанные во время путешествия, долгое время (вплоть до 1874 г.) появлялись на парижских выставках и охотно раскупались. Шесть кавказских рисунков Муане хранятся в Музее изобразительных искусств им. А.С.Пушкина в Москве. Пребывание на Кавказе датируется осенью 1858г.

Муане оставил нам не только зарисовки, сделанные во время путешествия А.Дюма, но также и собственные заметки об этом путешествии «Волга и Кавказ с Александром Дюма». Его записки подразделяются на 2 части: путешествие из Астрахани в Баку и из Баку до Черного моря.

Знакомство с Дагестаном начинается с города Кизляра, который Муане называет «полутатарским, полурусским городом» [Муане 1871: 214]. Город окружен виноградниками, из винограда которых армяне делают неплохое вино, выдавая его за французское. Он считает этот город «странным», так как посредине проходит дорога, а справа и слева лужи, в которых барахтается домашняя птица. « Картина живописная и я думаю, что подобную ей трудно встретить где-нибудь» [Муане 1871: 214]. Все жители ходят вооруженные, что объясняется неспокойной обстановкой того времени, когда набеги «татар» было обычным делом. Особенно их привлекали иностранцы, так как татары считали, что они путешествуют только с коммерческой целью и везут с собой большие суммы денег. Наш путешественник и его спутники тоже вынуждены ходить вооруженными до зубов. Как будто в подтверждение его слов, ночью раздаются три выстрела недалеко от дома, где они проживали. Муане иронизирует по этому поводу: « Приятное местожительство!» [Муане 1871: 214].

Далее по пути от Кизляра путешественникам встречается первый казацкий пост. Муане дает подробное его описание. Затем дорога идет к горам, которые ассоциируются у Муане с неприятелем. До приезда в Хасавюрт путешественники

отдаются на «волю Провидения» [Муане 1871: 215], так как нет более укрепленных постов, и каждый защищает себя, как может, в случае опасности. Хасавюрт – военный пункт, где находится Кабардинский полк. В честь путешественников офицеры дают вечер, и там Муане впервые видит, как танцуют лезгинку и, конечно же, не остается равнодушным и оставляет нам великолепную зарисовку этой сцены.

Следующий пункт назначения – это Андрей аул, первый татарский аул, который видели наши путешественники. Аул очень укреплен, защищен земляными палисадами и рвами. Муане отмечает, что для «полного сходства с фортом ему не хватает только пушек» [Муане 1871: 215]. Дом князя Али-Султана, куда он был приглашен вместе с А.Дюма, имеет грозный вид, он окружен высокими стенами, под крышей между брусьями пустые простенки удобны для наблюдений и стрельбы. Еще одна деталь – въезжая в ворота, вы попадаете во двор, полный оседланных лошадей. Эта деталь еще раз подчеркивает, что в это опасное время, когда часты нападения врага, нужно быть готовым в любую минуту. Сойдя с лошадей, принято оставлять оружие, что означает большое доверие хозяину дома. Далее следует подробное описание залы, которая, по-видимому, служит одновременно и столовой и спальней, так как Муане замечает шесть свернутых постелей, положенных в специальные ниши, сделанные в стене. Между нишами висит великолепное оружие. Вся комната от пола до потолка покрыта коврами. Напротив входной двери находятся два зеркала. Деревянные этажерки расписаны яркими красками, на них множество разных безделушек. Муане все это кажется довольно любопытным, он даже называет это: salon de fantaisie. Путешественникам оказали честь, подав типичный татарский завтрак на стол, убранный по-европейски. Андрей аул известен своим производством наилучших кинжалов.

Путешественники проезжают Чир-юрт, который ближе всего к военным действиям. Это чувствуется даже в описании Муане: неприятельские часовые, которых можно увидеть невооруженным глазом, везде вооруженные солдаты, гора, нависшая над городом, как будто угрожает жителям.

Но вся эта напряженная обстановка и усиленный конвой не мешают путешественникам насладиться великолепным феноменом природы – барханом в 600м высотой посреди обширной равнины. Следует привести одну цитату Муане: «Мы вступаем в такую страну, где чувствуется на каждом шагу присутствие подземного огня» [Муане 1871: 216]. С одной стороны, здесь объясняется происхождение песчаного бархана, а с другой - это намек на то, что вас на каждом шагу ждет опасность, и «татары» могут налететь с любой стороны, и вы, как будто, чувствуете это при каждом вашем шаге.

Следующим городом, который посетили наши путешественники, была Темир Хан Шура. Как опять иронизирует наш автор: «это русский город, в котором замечательно только его местоположение среди гор» [Муане 1871: 217].

Живописно описана встреча с Каспийским морем, которое появляется неожиданно перед их взорами после одного поворота. Для Муане, впрочем, как и для многих географов, оно кажется таинственным, так как в него вливается много полноводных рек, а его уровень никогда не повышается.

Последним пунктом назначения Муане и его спутников в Дагестане был Дербент. Еще издали город кажется громадной зубчатой стеной, которая идет от берега моря до вершины горы, красивые персидские ворота, фонтан, окруженный

платанами, женщины с закрытыми лицами, сидящие под тенью деревьев. Спокойный, мирный пейзаж, который напоминает автору библейские сказания. К сожалению, Муане далее приводит довольно большой отрывок из произведения Бестужева - Марлинского, который писал о Дербенте, а не делится своими впечатлениями, хотя он уточняет, что наши путешественники видели все то же что описывал Бестужев-Марлинский, и впечатления у них были те же, просто автор не описал бы их с такой живостью.

Следует напомнить, что Муане не был писателем, а был художником, сопровождавшим А.Дюма в его путешествии. По сути, он описал то же путешествие, что и Дюма, но в отличие от него описание дано более кратко и более реалистично. В описании Муане прослеживается образ горца – смелого, который всегда начеку, готовый отразить любую угрозу и вместе с тем гостеприимного и заботливого по отношению к гостям. Хоть сам Муане и скромничает, но его описания изобилуют эпитетами и можно сказать, что он мастер иронии, причем иронизирует он больше над собой и своими спутниками.

Записки Муане можно рассматривать как pendant (сопровождение) к «Кавказу» Дюма, они достойно дополняют книгу великого писателя. Там, где Дюма демонстрирует возвышенные чувства и эмоциональность восприятия, восторженность и буйное воображение, Муане сохраняет трезвость взгляда и наблюдательность аналитика.

Литература

1. Муане Жан-Пьер «Путешествие из Астрахани в Баку» Всемирный путешественник. В 9-х томах. СПб., - 1871.
2. http://pki.botik.ru/articles/p-sukina-djuma2002.pdf

Казиева М.А.
(г. Махачкала)

РОЛЬ СЛЕНГА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *Статья посвящена сленгу, уникальной и неотъемлемой части лексики любого языка. Автор рассматривает различные подходы отечественных и зарубежных филологов к сущности рассматриваемого понятия, его происхождение, а так же неоднозначную роль в современном английском языке. В статье также приводятся примеры сленговых выражений, получивших популярность в современной разговорной речи англичан.*

Annotation: *The article is devoted to slang, a unique and integral part of the vocabulary of any language. The author examines the different approaches of domestic and foreign philologists to the entity considered the concept, its origins, and the ambiguous role in the modern English language. The article also provides examples of slang expressions that got popular in modern colloquial English.*

Ключевые слова: сленг, неформальный язык, диалект, рифмующий сленг

Key words: slang, informal language, dialect, rhyming slang

Сленг - это слова, которые часто рассматриваются как нарушение норм стандартного языка. Это очень выразительные, ироничные слова, служащие для обозначения предметов, о которых говорят в повседневной жизни.

Крупнейший современный английский исследователь сленга Э. Партридж и его последователи Дж. Гринок и К.И. Киттридж определяют сленг как бытующие в разговорной сфере "непрочные, неустойчивые, никак не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определенной социальной или профессиональной среде" [Арнольд 2002:45]. Сленг рассматривается как сознательное, преднамеренное употребление элементов общелитературного словаря в разговорной речи в чисто стилистических целях: для создания эффекта новизны, необычности; отличия от признанных образцов; для передачи определенного настроения говорящего; для придания высказыванию конкретности, живости, выразительности, зримости, точности, краткости, образности.

Как сказал американский поэт Карл Сэндберг, сленг “is language which takes off its coat, spits on its hands – and goes to work”. Оксфордский словарь английского языка дает нам более прозаическое толкование этого понятия: “язык сугубо разговорного типа, считающийся более низким уровнем речи по сравнению со стандартной литературной и содержащей либо новые, либо обычные слова, используемые в некоем особом смысле” [Хомяков 2001: 101]. Слова, попадая в сленговые выражения, теряют свое первичное лексическое значение, и образующиеся из них выражения наполняются новым переносным значением.

Сленг используется с целью сделать язык той или иной социальной группы непонятным для непосвященного. Для сленга характерно не только искажение существующих слов языка, но и многочисленные заимствования, внешний облик которых нередко модифицируется таким образом, что они ничем не отличаются от остальных лексем данного языка.

В сленге широко используются ономатопея (звукоподражание), словосложение, сокращение состава слова, превращение имен собственных в нарицательные, заимствование, аналогическое расширение значения, народная этимология, а также новообразования, окказионализмы, слова, заимствованные из жаргона (студенческого, воровского и т.п.). К характерным особенностям сленга относят также широкое использование своеобразных "вспомогательных" глаголов (типа "сделать" - "to make", "дать" - "to give", "держать" - "to hold", "брать" - "to give" и др.) для образования описательных английских выражений и фразеологизмов, которые явно предпочитаются отдельным словам, хотя, с другой стороны, краткость и немногословность являются типичными чертами социально окрашенной речи. Э. Партридж называет сленг квинтэссенцией разговорной речи и пишет: "Slang, being the quintessence of colloquial speech, must always be related to convenience rather than to scientific laws, grammatical rules and philosophical ideals" [Partridge 1979: 45]. Э. Партридж считает, что сленг использует человек в веселом расположении духа, молодой по возрасту или по состоянию души, ради забавы.

"Основным же мотивом употребления сленга исследователи называют выражение чувства эмоциональной общности среди членов социальных групп или

субкультур, их приверженности к одним ценностям и установкам" [Дешериев 1977:61].

Наиболее характерное теоретико-лингвистическое понимание сленга, уходящее корнями в психологическое направление в языкознании, отражено в следующем положении О. Есперсена: "... сленг - форма речи, которая обязана своим происхождением желанию человеческой особи отклониться от обычного языка, навязанного нам обществом". Основной импульс в создании сленга - это "некое чувство умственного превосходства". Сленг - результат свойственного человечеству "желания позабавиться" (love of play) [Jespersen 1948:81]. Большинство английских лексикологов в той или иной мере разделяют точку зрения О. Есперсена на сленг.

Среди отечественных лингвистов наибольший вклад в разработку проблем сленга внес В.А. Хомяков. Сленг, по мнению В.А. Хомякова, -- это "особый периферийный лексический пласт, лежащий как вне пределов литературной разговорной речи, так и вне границ диалектов общенационального английского языка, включающий в себя, с одной стороны, слой специфической лексики и фразеологии профессиональных говоров, социальных жаргонов и арго преступного мира, и, с другой, слой широко распространенной и общепонятной эмоционально-экспрессивной лексики и фразеологии нелитературной речи" [Хомяков 2001: 65].

Лингвисты обычно говорят об эфемерности, недолговечности, мимолетности сленга. Действительно, часть сленговых единиц входит и выходит из языка гораздо быстрее стандартных. Как в письменном литературном, так и в бесписьменном (нестандартном) языке далеко не все, происходящее в реальном мире, находит свое отражение, а если и находит и если это не имеет существенного значения для носителей языка, то такие лексические единицы могут выйти из языка очень быстро.

Представим лишь некоторые варианты этой особой лексики, которые получили широкое распространение в английском языке:

1) ***о человеке:*** dead-cush - порядочный; drag - надоедливый; pretty boy - хвастун; fishy - подозрительный; leery - хитрый; pot-boiler - халтурщик; shy fish - застенчивый; poor fish - простофиля; cold fish-сдержанный (или недружелюбный); kinky - странный.

2) ***о лице:*** clock, dish, mask, pan, signboard, smiler, kisser, snoot.

3) ***о жене:*** best piece; carving-knife.

4) ***о девушке, женщине***: peach, foxy, cobra, vamp, flapper, tomato, gold-digger.

5) ***о еде, напитках:*** grab, eats - еда вообще, spam - консервы, cat beer - молоко, sludge - пиво.

6) ***о деньгах***: dirt, cabbage, dough, long green, blood, boot; chip - монета, yellow boys, - золотые монеты, bob - шиллинг, quid - фунт стерлингов, Charlie, buck - доллар, nickel - 5 долларов, quarter - 25 долларов, monkey - 500 фунтов.

7) ***различные слова и выражения:*** to game, to crank it on - врать; to spin a yarn - рассказывать (плести, молоть); to get the needle - беспокоиться, тревожиться; pen-pusher - журналист, писака, бумагомарака; Limey - англичанин; Doughboy - американец; bull, bobby, copper, blue boy, Big John - полицейский; batchy, dotty, loony - ненормальный, "псих"; to spoon - ухаживать; spoony – глуповатый.

Достаточно распространен в англоговорящей части мира рифмующий сленг. Местом его возникновения является один из районов Лондона,Cockney London, известный в наши дни под названием Ист Енд (the East End). Само слово cockney, ранее имевшее форму cokeney, в буквальном смысле, означает cock's egg(петушиное яйцо) - так назывались в народе яйца неправильной формы, которые иногда несут молодые курицы.

В течение 1700-х годов язык деревенского населения вошел в употребление среди городских жителей, которые, конечно, не имели понятия о сельских обычаях и первоначальной смысловой нагрузке перенятых выражений. Этот стиль речи постепенно стал отождествляться с лондонским рабочим классом и потерял существовавший некогда уничижительный оттенок. Однако, несмотря на данное определение, большинство иностранцев подразумевает под "кокни" (a Cockney) любого жителя Лондона.

Рифмующийся сленг кокни настолько распространен в современной "британской" английской речи, что многие, сами того не замечая, ежедневно употребляют его в разговоре. В лондонском просторечии он иногда становится настолько распространенным и общепринятым, что, утратив особенный потенциальный характер, переходит в сферу общего сленга.

Вот некоторые прочно укоренившиеся в повседневной речи выражения, которые можно услышать в любой части Великобритании:

· "Let's have a butchers at that magazine" (butcher's hook = look)
· "I haven't heard a dicky bird about it" (dickie bird = word)
· "Did you half-inch that car?" (half-inch = pinch, meaning steal)
· "You will have to speak up, he's a bit mutton" (mutt'n'jeff = deaf)
· "I'm going on my tod" (tod sloan = alone, or own)
· "Are you telling porkies?" (porkies = pork pies = lies)
· "Are you going to rabbit all night?" (rabbit and pork = talk)
· "Scarper lads! The police are coming" (scarpa flow = go)

Стабильность и долгая жизнь некоторых слов общего сленга говорит о гибкости и жизнестойкости языка, несмотря на многие радикальные изменения в английской социокультурной жизни. Но естественный язык находится в постоянном движении, в динамике, особенно его лексико-семантическая система: появляются новые слова, уходят старые, уже хорошо известные слова приобретают новые значения. Язык существует в постоянном коммуникативном движении. Благодаря этому язык выполняет одну из своих основных функций - быть средством общения, адекватно обслуживать потребности коммуникантов в передаче, обработке и хранении информации. Этот процесс в одинаковой степени релевантен как для литературного стандарта, так и для нестандартного национального языка. Данное положение справедливо для любого развитого языка.

Литература

1. Jesperson, O. Growth and Structure of the English Language, No. 4,9th Edition. - London, 1948.
2. Partridge, E. Slang Today and Yesterday : A History and a Study. London, 1979.
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык М.: Флинта, Наука, 2002. 384 с.

4. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка - М.: Высшая школа, 1999. 316 с.
5. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. - М., Наука, 1977 . 372 с.
6. Заботкина, В.И. Новая лексика современного английского языка - М.: ВШ, 1999
7. Хомяков В.А. Структурно семантические и социально стилистические особенности английского экспрессивного просторечия. Вологда, 1974. 105 с.
8. Хомяков В.А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода/В.А. Хомяков. - Спб.: Проспект, 2001. 136 с.

Каримириаби Э.
(г. Казань, Иран)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР В ЛИРИКЕ И.А. БУНИНА

Аннотация: *Данная статья посвящена теме взаимодействия русской и персидской культур в поэзии Бунина. В статье рассматривается иранская мифология в стихах русского поэта.*

Ключевые слова: *Бунин, Восток, иранская мифология, Ормузд*.

Summary: *The article discusses interaction of Russian and Persian culture in poetry of Bunin. Iranian mythology in the poems of Russian author is represented.*

Key words: *Bunin, East, Iranian mythology, Ormuzd*.

Восточная тема в поэзии И.А. Бунина занимает важное место. С 1902 до 1912 он много путешествовал по Ближнему и Среднему Востоку. Эти поездки сильно повлияли на него и его творчество. Очевидно, что Бунин ощущал душевную близость ко всему, что связано с Востоком. В своей поэзии он использовал мифологические образы разных народов Востока.

Писатель пишет о своём интересе к Востоку: «жажда жить... не только своим настоящим, но и... тысячами чужих жизней, … современным мне и прошлым, всей историей всего человечества со всеми странами его» [1, с. 386]. В беседе с корреспондентом «Одесского листка» (2 марта 1910) он сказал: «Я вообще люблю Восток и восточную религию» [2, с. 363].

Несмотря на то, что поэт никогда не путешествовал по Ирану, он активно использовал иранскую мифологию. В стихотворениях «Эльбурс» и «Ормузд» обращается к иранским мифам. В данной работе рассмотривается стихотворение «Ормузд».

Ормузд – это греческая форма имени Ахурамазды, высшего божества огнепоклонников в древности и раннем Средневековье в Иране и Афганистане, в Средней Азии и других странах Среднего и Ближнего Востока. Он древний иранский и зороастрийский Бог. В календаре на основе Авесты, первый день каждого месяца называется по имени Ахурамазды.

Буквальное значение *Ахурамазды* – это «Господь мудрый». Это верховное божество иранской мифологии «творит мир усилием или посредством мысли и требует себе чисто духовного поклонения, молитвы перед священным огнём» [3, с. 141]. Огонь (свет) – это символ Ахурамазды, который находился в постоянной борьбе со злым богом Ариманом – «князем тьмы». Представление об извечной борьбе двух начал (добра и зла) и конечной победе добра – основа огнепоклоннической религии.

В первой строфе мы видим, что мир в темноте и только свет важен. Только при помощи света можно победить тьму:

Ни алтарей, ни истуканов,
Ни темных капищ. Мир одет
В покровы мрака и туманов:
Боготворите только Свет.

Ормузд – источник всего доброго, возникший из чистейшего света. Противоположность Ормузду – злой дух Ариман (Ахриман), с которым Ормузд ведёт борьбу» (4, с. 464).

Во второй строфе изображение Ормузда и его противоположности злого духа Аримана (Ахриман), с которым Ормузд ведёт борьбу:

Владыка Света весь в едином –
В борьбе со Тьмой.

А далее тема огня находит своё развитие:
И потому
Огни зажгите по вершинам:
Возненавидьте только Тьму.

В третьей строфе опять земной мир, ночь. Но этому миру противостоит «мудрый», который и есть Ахурамазда:

Ночь третью мира властно правит.
Но мудрый жаждет верить Дню:
Он в мире радость солнца славит,
Он поклоняется Огню.

В четвёртом четверостишии лирический субъект, обращается к огню на ты, между ними нет дистанции, т.е. он [лирический субъект] знает силу огня и живёт по его законом:

И, возложив костер на камень,
Всю жизнь свою приносит в дар
Тебе, неугасимый Пламень,
Тебе, всевидящий Датар!

По верованиям зороастрийцев, огонь — один из четырёх элементов мироздания, в том числе человека. Но мир тёмен в своих проявлениях. И чтобы

темнота до конца не поглотила его, необходимо поклоняться божеству Света. Поэтому древние иранцы поддерживали горение огня в особых храмах как ночью, так и днём.

Кроме того, огонь ассоциируется не только с божественным светом, но и со светом человеческой души, который также необходимо поддерживать, чтобы он не погас.

Следует отметить, что описание древнеиранского божества в этих строфах Бунина совпадает с образом Ахурамазды в иранской мифологии.

Таким образом, можно сказать, что И.А. Бунин, используя иранские мифологические образы, выстраивает свою художественную концепцию земного мира с его вечной борьбой Дня и Ночи, Света и Тьмы.

Литература

1. Литературное наследство. — Т. 84: Иван Бунин: В 2 кн.— М.: Наука, 1973. — Кн. 1. — С. 386.
2. Там же. — С. 363.
3. Токарев С. А. Мифы народов мира, М: Советская энциклопедия, 1987. – Т. 1. – 671 с.
4. Бунин .И.А. Собр. соч. в 8 томах: Стихотворения. М: Московкий рабочий, 1993. – Т. 1. – 540 с.

Катермина В.В.
Прима А.М.
(г. Краснодар)

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация: *в данной статье рассматривается этническая идентичность в современной науке. Как совокупность социокультурных характеристик этничность позволяет провести этническую идентификацию и самоидентификацию индивида, при этом необходимо принимать в расчет этнические стереотипы.*

Summary: *the article centers round ethnic identity in the modern field of science. Being the multitude of social and cultural features ethnicity enables to fulfil ethnic identity and self-identity of a person. Ethnic stereotypes should be taken into consideration as well.*

Ключевые слова: *идентичность, этническая идентичность, этнические стереотипы*

Key words: *identity, ethnic identity, ethnic stereotypes*

Термины «этническая идентичность» и «этническое самосознание» имеют свою историю в научном лексиконе отечественной этносоциологии. До 1990-х гг.

в научном обороте употреблялось исключительно понятие «этническое/национальное самосознание», которое понималось как осознание принадлежности к этнической общности на основе разделяемых представлений об общей территории, языке, культуре, истории и государственности [Арутюнян 1999]. В современном междисциплинарном социологическом и психологическом языке более употребим его научный синоним – понятие «этническая идентичность», которое в большинстве этносоциологических исследований используется как синоним понятия «этническое самосознание».

Этничность как реалия в жизни людей – это набор «определенных специфических социокультурных характеристик людских индивидов и их сообщество (общий язык, некоторые комплексы культуры, некоторые нормы и традиции поведения и образа жизни этническое самосознание, общеэтнические символы). Этот набор характеристик особого рода дает возможность на основе реально существующих показателей выявить принадлежность индивидов, а также их групп и сообществ к тому или иному этносу. Иными словами, его учет позволяет осуществить этническую идентификацию и самоидентификацию индивидов, определить их этническую принадлежность» [Ешич 2006: 27–28]. «Естественный» язык этноса как «родной язык» определенных множеств индивидов есть важнейший, наиболее существенный признак их этничности.

Культурные границы формируют этнические группы и этническую идентичность. Определяющим признаком по выявлению этнической границы является язык, но необходимо также учитывать другие этноопределяющие характеристики (характер быта, физический облик, общие исторические предания и прочее).

Однако, современные этнические границы, согласно П.И. Кушнеру, являются «результатом сложных исторических процессов, а также итогом собственно межнациональных отношений. Линии их неустойчивы, постоянно меняются, поэтому говорить об этнической границе между этническими группами можно только применительно к конкретной исторической или современной дате» [Цит. по Рыжова 2011: 33].

Этнические границы выступают в роли структуроообразующего элемента для социальной жизни, так как именно они диктуют сложную организацию поведения и социальных отношений, обусловленных фактом взаимного этнического категоризирования. При этом этническое категоризирование возможно лишь в случае наделения поведения значимыми, различающимися характеристиками. Последние являются тогда так называемыми культурными чертами и особенностями.

Можно утверждать, что данный процесс обеспечивает сохранность этнических групп, так как структурирование процесса межэтнического взаимодействия строится на базе наличествующих культурных различий.

Ф. Барт отмечает, что «в полиэтничном обществе все члены этнической группы действуют в поддержку дихотомий и культурных различий. Культурная взаимодополняемость может способствовать увеличению взаимной зависимости этнических групп и создавать сферы симбиотической совместимости» [Цит. по Рыжова 2011: 36].

Как следствие, сложные социальные системы своим наличием определяют культурно обусловленные различия и социальные предписания разных форм. По Ф.Барту, «культурные различия в такой социальной системе должны быть, во-

первых , устойчивы и, во-вторых, стандартизованы внутри этнической группы» [Цит. по Рыжова 2011: 36]. Таким образом, социальные роли и статусы отдельно взятого члена данной группы должен быть стереотипным.

Результаты мировосприятия представителей разных культур и народов находят непосредственное выражение в этнических стереотипах.

Этнические стереотипы отражают реальные особенности стереотипизируемой группы. Считается, что стереотипы более истинны, если существует единодушное мнение между двумя группами относительно черт третьей. В соответствии с так называемой гипотезой контакта, более глубокие и длительные контакты между группами приводят к более высокому удельному весу реальных черт в их взаимных стереотипах.

То, что реальные межэтнические отношения оказывают влияние на стереотипы, не требует особых доказательств. Именно от характера отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят основные «измерения» стереотипов – содержание, направленность (общее измерение благоприятности) и степень благоприятности, и в конечном счете, степень их истинности.

Этностереотип является «эталоном, в соответствии с которым человек мотивирует собственное поведение и ожидает определенного типа поведения от реальных этнических прообразов» [Абильдинова 2011: 3]. Также этнические стереотипы есть не что иное, как «устойчивые ментальные представления о своем/ чужом этносе – это фрагмент языковой картины мира, понимаемой как совокупность суждений о свойствах и способах существования объектов действительности, находящих свое выражение в языковых единицах» [Абильдинова 2011: 11].

В настоящее время общепринятым является мнение о том, что как в культуре, так и в языке каждого народа присутствует универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое. В то же время в любой культуре имеются присущие только ей культурные значения, закрепленные в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т.п.

А.А. Леонтьев выделяет систему факторов, определяющих национально-культурную языковую специфику:

1. «Факторы, связанные с культурной традицией: разрешения и запрещения, стереотипные, воспроизводимые акты общения; этикетные характеристики универсальных актов общения, ролевые и социально-символические особенности общения, связанные с системой специфичных для данного общества ролевых и статусных отношений, номенклатура и функция языковых и текстовых стереотипов, организация текстов.
2. Факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения: функциональные языки и этикетные формы.
3. Факторы, связанные с социальной ситуацией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности: психолингвистическая организация речевой деятельности, проксемические, паралингвистические, кинесические явления.
4. Факторы, определяемые спецификой языка данной общности» [Леонтьев 1997: 191-192].

По мнению Н.А. Бердяева, вне национальности, понимаемой как индивидуальное бытие, невозможно существование человечества. И именно через

национальную индивидуальность каждый отдельный человек входит в человечество, он входит в него как национальный человек. «Национальный человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [Бердяев 1990: 96].

Человек – точка отсчета в анализе явлений, он вовлечен в этот анализ и конечные цели. Образ человека – ядро каждой национальной культуры, системы ее ценностей. Эти эстетические ценностные представления – результат накопления всех человеческих знаний и опыта за весь период развития данной культуры.

Литература

1. Абильдинова Ж.Б. Языковые средства экспликации этнических стереотипов русских, казахов и немцев (на материале русскоязычных анекдотов): автореф. ... канд. филол. наук. Тобольск, 2011. 32 с.
2. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 272 с.
3. Бердяев Н.И. Самопознание. М.: Международные отношения, 1990. 220 с.
4. Ешич М.Б. «Естественный» язык людей как специфическая знаковая система и феномен культуры: Объективно-исторические причины языково-культурного (этнического) плюрализма человечества (некоторые тезисы) // Глобализация-этнизация: этнокультурные и этноязыковые процессы: в 2-х кн. М.: Наука, 2006. Кн. 1. С. 9–38.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
6. Рыжова С.В. Этническая идентичность в контексте толерантности. М.: Альфа-М, 2011. 280 с.

Киреева З.Р.
(г. Уфа)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Данная статья представляет результаты сравнительного анализа содержания, структуры и типов заданий единого государственного экзамена по французскому языку и международного экзамена DELF B1+/B2.*

Abstract. *This paper contemplates the results of the comparative analysis of the Russian State Examination and DELF B1+/B2 French International Examination formats.*

Ключевые слова: *единый государственный экзамен, международные экзамены, контроль, типы заданий, коммуникативная компетенция, французский как иностранный язык.*

Key words: *Russian state exam, international examinations, control, task types, Communicative competence, French as a foreign language.*

В последние годы в российском языковом образовании возрос интерес к организации системы контроля и оценивания уровня владения иностранными языками. В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения повышаются требования к контролю – всесторонний систематический сбалансированный контроль всех видов речевой деятельности и аспектов языка [Вербицкая 2013: 11]. Согласно нормативных документов, основной целью обучения иностранным языкам является формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции. Цели и задачи обучения должны найти отражение в целях и формах контроля. Таким образом, важными объектами контроля становятся продуктивные и рецептивные коммуникативные умения. С этих позиций представляет интерес, на наш взгляд, анализ содержания и типов заданий контрольно-измерительных материалов отечественных и зарубежных экзаменов по иностранным языкам.

Нами предпринята попытка сравнительного анализа структуры и содержания единого государственного экзамена по французскому языку и международного экзамена DELF B1+/B2. В данной статье мы представим результаты проведенного нами исследования.

Как известно, Франция занимает третье место в мире по приёму иностранных абитуриентов в высшие учебные заведения. Их зачисляют в государственные учебные заведения на равных условиях с гражданами страны.

Существует несколько международных экзаменов по французскому языку. Наиболее широко известны в мире DELF (Diplome élémentaire en Langue Française) и DALF (Diplome Approfondi en Langue Française). Это официальные дипломы, выдаваемые Министерством образования Франции, которые являются универсальным документом, подтверждающим владение языком на необходимом уровне.

В качестве критериев для сравнительного анализа структуры и содержания единого государственного экзамена по французскому языку и международного экзамена DELF B1+/B2 мы выбрали следующие:

1) цель экзамена;
2) участники экзамена;
3) признание результатов экзамена;
4) структура экзаменационной работы (разделы);
5) типы заданий;
6) время выполнения;
7) максимальное количество баллов;
8) срок валидности дипломов.

Целью единого государственного экзамена является определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции на французском языке у испытуемых.

Цель международного экзамена DELF определение уровня сформированности коммуникативной компетенции по французскому языку у испытуемых, для которых французский язык не является родным.

Участниками единого государственного экзамена являются:

1) обучающиеся, освоившие основные общеобразовательные программы среднего (полного) общего образования и допущенные в установленном порядке к государственной (итоговой) аттестации;

2) обучающиеся образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования, освоившие федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования в пределах основных профессиональных образовательных программ;

3) выпускники образовательных учреждений прошлых лет, имеющие документ государственного образца о среднем (полном) общем, начальном профессиональном и среднем профессиональном образовании, в том числе лица, у которых срок действия ранее полученного свидетельства о результатах ЕГЭ истек.

Международный экзамен по французскому языку может сдавать любой человек, для которого французский не является родным языком, без ограничений по возрасту и образованию.

Дипломы DELF признаются на международном уровне и действительны пожизненно. Во многих французских университетах наличие дипломов DELF B1 или B2 и DALF C1 является обязательным требованием. Выбор уровня требуемого диплома зависит от университета. Получение диплома DALF C1 даёт право поступать в любой французский университет без вступительного языкового теста.

Результаты ЕГЭ признаются образовательными организациями среднего профессионального образования и образовательными организациями высшего профессионального образования Российской Федерации как результаты вступительных экзаменов.

Как международный экзамен, так и единый государственный экзамен по французскому языку включают письменную и устную части. Следует отметить, что в 2015 г. вводится раздел «Говорение» в ЕГЭ по иностранным языкам.

В структуре заданий есть следующие различия: ЕГЭ включает 5 разделов («Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Говорение» и «Письмо»), в то время как DELF B2 включает 4 раздела («Понимание речи на слух», «Понимание письменной речи», «Письмо», «Говорение»). В DELF B2 отсутствует раздел «Грамматика и лексика», поскольку сформированность лексико-грамматических навыков определяется практически во всех разделах, например, в задании открытого типа, когда участники должны написать свое мнение или объяснение значения слов, или объяснить выбор того или иного заголовка для текста.

Контрольно-измерительные материалы и единого государственного, и международного экзаменов включают задания с кратким ответом и задания открытого типа с развернутым ответом.

В экзаменационной работе единого государственного экзамена предложены следующие разновидности заданий с кратким ответом:

– задания на выбор и запись одного или нескольких правильных ответов из предложенного перечня ответов;

– задания на установление соответствия позиций, представленных в двух множествах;

– задания на заполнение пропуска в связном тексте путем преобразования предложенной начальной формы слова в нужную грамматическую форму;

– задания на заполнение пропуска в связном тексте путем образования родственного слова от предложенного опорного слова [Спецификация 2015].

Как отечественный, так и международный экзамен проходит в два этапа: коллективное испытание и индивидуальное испытание. Коллективное испытание включает в себя 3 раздела:

1) аудирование (понимание аутентичного текста, задания на установление соответствий);

2) чтение (тексты, имеющие отношение к повседневной жизни, задания на установление соответствий);

3) письмо (написать информацию о себе, дополнять послание или простую историю, составлять простое послание).

Индивидуальное задание включает в себя беседу с экзаменатором.

Раздел «Аудирование» в ЕГЭ включает 3 составные задания (текст и задания к тексту), в которые вошли 9 заданий трех уровней сложности. Из них одно задание (на установление соответствий) — на проверку понимания общего содержания прослушанного текста — базового уровня, 1 задание с выбором правильного ответа из трех предложенных — на понимание запрашиваемой информации в аудиотексте — повышенного уровня, 7 заданий также с выбором ответа — на полное понимание содержания прослушанного текста — высокого уровня. Запись прослушивается во всех заданиях 2 раза.

Что касается DELF B2, в разделе «Аудирование» предлагается 2 упражнения, которые включают в себя уже конкретные задания. Например, упражнение №1 направлено на выявление конкретной информации. Запись проигрывается 1 раз. В упражнении №2 запись будет услышана 2 раза. Задания разнообразны: 1) тест открытого типа, 2) тест закрытого типа. При этом в бланке заданий DELF прописаны баллы. Таким образом, участники видят, как каждое задание оценивается, и они могут корректировать свою стратегию при выполнении этих упражнений. Еще одно отличие ЕГЭ от DELF заключается в том, что сами задания написаны на русском языке, в то время как в DELF B2 все задания сформулированы на французском языке.

Как видим, задания раздела «Аудирование» направлены на выявление уровня сформированности умений понимания речи на слух.

В разделе «Чтение» ЕГЭ предлагаются задания на понимание основного содержания текста, на установление логико-смысловых связей в тексте и полное и точное понимание информации в тексте.

Данный раздел в DELF B2 включает вопросы на понимание двух текстов: информационный текст о Франции или франкоязычном пространстве; текст, содержащий аргументацию. При этом, текст не является произведением из французской литературы, как в ЕГЭ.

В DELF B2 есть задания на установление ложности или правдивости высказывания, задания открытого типа, закрытого типа, поиск конкретной информации и объяснение значений слов. Одно из заданий – определение главной мысли данного текста, позиции автора, его мнение по данной проблеме.

В разделе «Production écrite» DELF B2 дается проблема и участник должен написать аргумент, используя 250 слов. В соответствующем разделе ЕГЭ учащиеся должны уложиться в такое же количество слов (200-250 слов). Но при

этом задания в DELF сложнее. Если в ЕГЭ учащиеся должны написать простое письмо, задавая вопросы по данной проблеме, то в DELF, участники должны дать аргумент по проблеме, которая может быть совсем не актуальна для выпускников общеобразовательных организаций.

Наиболее сложным аспектом экзамена DELF, по мнению исследователей, является говорение [Ефремова 2013: 53]. Данный раздел включает un entretien dirigé, exercice en interaction, monologue suivi. В рамках DELF B1 проверяется способность экзаменуемого понять и поддержать обсуждение и представить свою точку зрения на предложенный документ (выражение мнения о документе, разработанном, чтобы выявить реакцию). Следующий уровень DELF B2 предполагает, что испытуемый может объяснить свою точку зрения и провести переговоры. На этом уровне кандидат имеет степень беглости и спонтанности в регулярных взаимодействиях и способен к исправлению собственных ошибок.

Устная часть единого государственного экзамена включает 4 задания:

1) чтение вслух небольшого текста;

2) условный диалог-расспрос с опорой на вербальную ситуацию или картинку;

3) описание фотографии по предложенному плану;

4) создание монологического высказывания с элементами сопоставления и сравнения с опорой на фотографию [Демонстрационный вариант 2015].

За верное выполнение всех заданий ЕГЭ по французскому языку можно получить 100 баллов.

За экзамен DELF выставляется общий балл из 100 возможных. Для получения диплома необходимо набрать не менее 50 баллов за весь тест и не менее 5 баллов за каждый из аспектов.

Представим результаты проведенного анализа в следующей таблице.

Таблица. **Сравнительный анализ ЕГЭ по французскому языку и DELF**

Критерии	Экзамен	
	ЕГЭ	DELF
Цель экзамена	определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции на французском языке у испытуемых	определение уровня сформированности коммуникативной компетенции по французскому языку у испытуемых-иностранцев
Признание результата экзамена	Признаются образовательными организациями СПО и образовательными организациями ВПО как результаты вступительных экзаменов	Имеют международное признание. Признаются вузами Франции и предприятиями во франкоязычных странах как свидетельства уровня владения французским языком

Участники экзамена	Учащиеся 11 классов образовательных организаций РФ и выпускники	Учащиеся, студенты, служащие (нет ограничений по возрасту)
Разделы экзамена	Аудирование Чтение Грамматика и лексика Письмо Говорение	Аудирование Чтение Письменная речь Разговорная речь
Типы заданий	- задания с кратким ответом; - задания с развернутым ответом	Задания открытого и закрытого типов
Время выполнения	3ч.15 мин.	В1 -1ч.45 мин.; В2 – 2ч.30 мин.
Максимальное количество баллов	100 (минимальный проходной балл – 20)	100 (минимальный проходной балл – 50)
Срок валидности дипломов	1 год	Всю жизнь

Проведенный нами анализ не претендует на всесторонность и является лишь одним из подходов к изучению проблемы организации контроля и оценивания коммуникативной компетенции в рамках отечественных и зарубежных экзаменов. Очевидно, более пристального изучения требует сравнительный анализ объектов контроля и критериев оценки компетенций у испытуемых в контрольно-измерительных материалах отечественных и международных экзаменов, а также требований к экспертам-экзаменаторам.

Литература

1. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н., Соловова Е.Н. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам // Иностр.яз.в школе. – 2013. – №2. – С. 39-47.
2. Демонстрационный вариант устной части контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по французскому языку (проект). Режим доступа: http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory
3. Ефремова Н.Н. Некоторые вопросы подготовки к международным экзаменам по французскому языку// Иностр.яз.в школе. – 2013. - №2. С.50-56.
4. Спецификация контрольно-измерительных материалов для проведения в 2015 г. единого государственного экзамена по иностранным языкам (проект). Режим доступа: http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory
5. Présentation des épreuves du DELF tout public. Режим доступа: http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves

Коротун В.Ю.
(г. Краснодар)

МУЗЫКАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЫ

Аннотация: *Целью данного исследования является рассмотрение музыкальных метафор, используемых в статьях английских газет и журналов и анализ метафорического использования наименований некоторых музыкальных инструментов.*

Ключевые слова: *музыкальные метафоры, метафорический перенос, сема, денотативное значение, коннотативное значение.*

Abstract: *The aim of this study is to review musical metaphors used in English newspaper and magazine articles and to analyze the metaphoric use of the names of musical instruments.*

Key words: *musical metaphors, metaphoric reference, seme, denotative meaning, connotative meaning.*

Как известно, метафора – одно из центральных понятий в литературе – с давних времен привлекает внимание писателей и поэтов. Однако распространено мнение, что данное явление существует только в языке и связано со словами, а не с мыслями и действиями. Большинство людей считает метафоры средством поэтического воображения и относит данный троп скорее к выдающимся приемам языка, а не к обыденным. Тем не менее, лингвисты, занимающиеся изучением метафор, пришли к выводу, что наша концептуальная система, в рамках которой мы одновременно думаем и действуем, по своей природе метафорична.

David Punter пишет о том, что каждый раз когда мы говорим на языке, мы используем его коммуникативную функцию. Любой коммуникативный акт предполагает в той или иной степени необходимость заинтересовать читателя или слушателя. По мнению автора, достижение данной цели невозможно без использования метафор. «Even if we could conceive of a language without metaphor, which would be difficult to the point of impossibility, it would be a deeply drab and extremely restricted language» (Даже если бы мы могли воспринимать язык без метафор, что было бы довольно сложно, можно даже предположить невозможность подобного, это был бы пресный и невероятно ограниченный язык) [Punter 2007: 3]. Таким образом, речь без метафор – тусклый и лимитированный способ общения.

George Lakoff and Mark Johnson в своей книге также освещают этот вопрос: «Most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action» (Многие люди считают, что могут обойтись без метафор. Мы же, наоборот, обнаружили, что метафоры заполняют повседневную жизнь, не только язык, но и мысли, и действия) [Lakoff, Johnsen 2003: 3]. Лингвисты утверждают, что существование метафор в языке возможно только потому, что они присутствуют в концептуальной системе каждого человека: «Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's

conceptual system». (Существование метафор как единиц языка возможно только потому, что метафорами наполнена концептуальная система человека) [Lakoff, Johnson 2003: 6].

Благодаря подобным теориям в последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии, в которой превалировали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи.

Распространение данного изобразительно средства в многочисленных жанрах художественной, повседневной и научной речи заставляло авторов обращать внимание не столько на эстетическую ценность метафоры, сколько на предоставляемые ею утилитарные преимущества. Р. Хофман – автор ряда исследований о метафоре – писал: «Метафора исключительно практична. Она может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и в языке программирования, в художественном воспитании и в квантовой механике. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка» [Цит. по: Арутюнова 1990: 5].

Поскольку метафора объединяет разнообразный жизненный опыт людей с общеизвестными истинами, ее нередко используют в языке прессы с целью сделать новости более доступными для читателей. Немало подтверждений этому можно найти в статьях английских средств массовой информации, посвященных политике и экономике:

(1) Eurocrats have tried **to jazz up the contest** by agreeing that the biggest party bloc in the Parliament will get to appoint the next president of the Commission (the EU's civil service), who had previously been appointed by national governments. [9].

(2) For almost three years, news about the state of the economy has been like listening to a particularly **dreary dirge [7]**.

Вышеприведенные примеры выбраны из статей журнала The Economist и газеты The Independent соответственно. Выделенные музыкальные метафоры использованы авторами для того, чтобы облегчить читателям понимание экономических и политических реалий.

Так, в примере (1) речь идет о выборах в Евросоюзе. По предварительным опросам, многие избиратели были разочарованы строгими посткризисными программами и не собирались идти на выборы. Еврократы придумали стратегию по повышению числа голосов. Автор статьи использует метафору «jazz up», чтобы охарактеризовать данный политический ход. Джаз, как форма музыкального искусства, отличается изощренным ритмом, импровизацией, мелодическими акцентами. Следовательно, употребление метафоры «jazz up the contest» демонстрирует желание чиновников «взбодрить» общественность, отвлечь их от проблем и привлечь на свою сторону, а описываемый политический ход характеризуется автором как энергичный и выразительный.

Пример (2) относится к экономической сфере. В нем автор обращает внимание на проблемы в данной области, используя метафору «dreary dirge» при описании экономических новостей. Longman Dictionary of Contemporary English дает следующую дефиницию слова «dirge»: «a slow sad song sung at a funeral» (медленная грустная песня, которую поют на похоронах). Используя данную

метафору, автор характеризует экономику словами «панихида», «траурная музыка», подчеркивая тем самым ее плачевное состояние.

Таким образом, употребление метафор с целью некоторым образом очертить рамки политической или экономической проблемы или события позволяет добиться не только улучшения понимания новостей, но и создать у читателей определенное отношение к ним. Вследствие этого выбор метафор, используемых для передачи информации, может иметь мощный воздействующий эффект на новостную аудиторию.

Музыка является неотъемлемой частью жизни. Нет такого человека, который бы хоть иногда не слушал музыку для удовольствия, или чтобы поднять себе настроение. Сегодня существует огромное количество разнообразных музыкальных стилей и направлений. Поэтому представляется закономерным тот факт, что авторы используют метафоры со сферой-источником «музыка», позволяющие реализовать многообразие окружающего мира, природу, социум, экономику, политику и другие сферы жизни. Продемонстрируем справедливость этого утверждения на примере метафор с компонентом «музыкальные инструменты»:

(3) And so it was that this new book was born, a publication **trumpeted** as a memoir but written by an amanuensis, the actor and biographer Ian Kelly [10].

В примере (3) используется метафора с образом «trumpet – труба». «Труба – это музыкальный инструмент, обладающий ярким, блестящим тембром и использующийся как сольный инструмент» [Хохонин 2012: 140]. Поэтому можно предположить, что книга, о которой идет речь в статье, изображается исключительной, запоминающейся и приятно выделяется на общем фоне. Основанием для метафорического переноса является сема «сольный инструмент».**(4) Could it all be a** fiddle**? Folk stars tell the BBC to reveal who judges awards [6].**

Отношение к предметам и явлениям можно выразить с помощью различных лексических средств. Так, слова «fiddle» и «violin» в английском языке совпадают в своем денотативном значении (скрипка), однако их коннотации существенно отличаются. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus дает следующее определение понятия «violin» – «a wooden musical instrument with four strings that is held against the neck and played by moving a bow across the strings» (деревянный музыкальный инструмент с четырьмя струнами, который держат, прижимая к шее, и на котором играют ведением смычка по струнам). Слово «fiddle» является синонимом, характерным для неформального общения. Следует упомянуть, что «violin is the usual term, the neutral one; fiddle – is used for humor or to express affection or lack of esteem» (слово violin – это обычный термин, нейтральный; fiddle – используется с юмором или чтобы выразить привязанность или отсутствие уважения) [Kreidler 1998: 45]. Таким образом, если к «violin» обычно испытывают почтение, как к изящному музыкальному инструменту, игра на котором требует мастерства, то «fiddle» имеет скорее пренебрежительный, даже криминальный оттенок. Можно предположить, что в примере (4) автор, описывая устройство музыкального конкурса с помощью указанной метафоры, стремится подчеркнуть, что выбор победителей ведется нечестным образом. Метафорический перенос происходит по модели «предмет – психический мир».

(5) Poland at least will continue to bang the **drum** for honouring commitments. It also hopes its example may encourage others not to cut too deeply into defence budgets [8].

Барабан – громкий ударный инструмент, используемый еще первобытными людьми для передачи важных сведений и предупреждения об опасности. Он связан с движением, ритмичность звука передает идею марша, танца, обряда. Опираясь на данные сведения, можно утверждать, что метафора «bang the drum – бить в барабан» в примере (5) иллюстрирует торжественный, серьезный настрой Польши, непоколебимость принятого решения, стремление продолжать выбранный курс. Мотивирующими метафорический перенос значения семами в текстовом фрагменте (5) семой являются «громкость», «ритмичность», «передача информации».

Метафоры присутствуют в любых видах дискурса, благодаря особенностям сенсорных механизмов и психике человека, позволяющих сопоставлять несопоставимое и соизмерять несоизмеримое. Попадая в оборот повседневной речи, метафора быстро стирается и на общих правах входит в словарный состав языка. На основании анализа вышеприведенных примеров, можно предположить, что метафоры с компонентом «музыкальный инструмент» распространены в статьях различной тематики. Их использование позволяет объяснить политические ситуации читателям в более привычных им категориям, обратить внимание на проблемы в экономике и других сферах и сформировать определенное отношение к ним. Таким образом, метафоры присутствуют не только в языке, но и в речи, обогащая акты общения, делая их образными и функциональными.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М., 1990. С 5 – 32.
2. Хохонин Д.Е. Наименование музыкальных инструментов в метафорическом использовании // ВЕСТНИК ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2012, №2. С. 139 – 141.
3. Kreidler C. Introducing English semantics. – L., 1998. 332pp.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. – L., 2003. 193pp.
5. Punter D. Metaphor. – N. Y., 2007. 158pp.
6. The Independent. 4th February 2012. http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/news/could-it-all-be-a-fiddle-folk-stars-tell-the-bbc-to-reveal-who-judges-awards-6358939.html
7. The Independent. 19th August 2013. http://www.independent.co.uk/news/business/comment/ian-mulheirn-the-next-elections-fiscal-mood-music-could-be-very-different-8773553.html
8. The Economist. 17th August 2013 http://www.economist.com/news/europe/21583679-only-big-country-europe-increasing-defence-spending-poland-wants-more-say
9. The Economist. 21st March 2014. http://www.economist.com/blogs/economist-explains/2014/05/economist-explains-7
10. The Independent. 9th October 2014. http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/vivienne-westwood-by-vivienne-westwood--ian-kelly-picador-25-9779619.html

Кувшинова Б.С.
(г. Уфа)

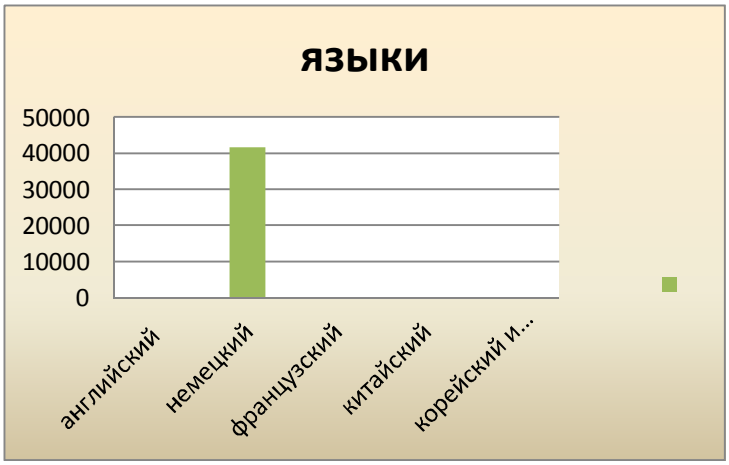
СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

Abstract: *In this article the author expose her own opinion about the phenomenon of bilinguism and explain how this process develops in modern human society. Also you can find the conclusions about this question which is very important and interestion for linguistics.*

Аннотация: *Автор статьи подробно рассматривает явление билингвизма в современном обществе как одну из проблем лингвистики. Подробно описывается процесс зарождения «билингвальной личности», приводятся выводы и рассуждения по данной проблематике.*

В наше время стало очень модным учить иностранные языки. Владением лишь одного английского никого не удивишь . поэтому современный человек 21 века стремится к изучению двух ,трех и более языков . по данным соц. Опроса наиболее популярными являются : английский ,немецкий ,французский ,не уступает и китайский ,а также обороты постепенно набирают корейский и японский языки (рис.1) . в связи с тенденцией развития языковой личности , появляются проблемы билингвизма .

Для начала, что же означает термин «языковая личность»? **Языковая личность**: 1.Носитель языка, который охарактеризован на основе анализа сделанных им текстов с точки зрения применения в этих текстах системных средств этого языка, чтобы представить его видение окружающей действительности и возможно для достижения каких-то его целей [Виноградов 1980:131]; 2.Название способа описания языковой способности человека, получение знания о личности на основе его письменного текста.



В центр современной антропоцентрической лингвистики ставится понятие «языковой личности», то есть человека в его способности совершать речевые поступки. Впервые в науку оно было введено В. В. Виноградовым [Виноградов 1980:129]. Ученый подошел к понятию языковой личности путем исследования языка художественной литературы. Логика развития понятий «образ автора» и «художественный образ», центральных в научном творчестве В. В. Виноградова, подвели исследователя к вопросу о соотношении в произведении языковой личности, художественного образа и образа автора. Первые описания конкретных языковых личностей также

принадлежат перу В. В. Виноградова (глава «Опыты риторического анализа» монографии «О художественной прозе») [Виноградов 1980:120-146].
Выделяют 3 уровня рассмотрения языковой личности :
1. вербально-семантический;
2. когнитивный;
3. мотивационный.

И соответственно билингвизм – двуязы́чие, способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Людей, владеющих двумя языками, называют билингвами, более двух — полилингвами, более шести — полиглотами [Блягоз 2006:316]. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть билингвом — значит принадлежать одновременно к двум различным социальным группам. Важным положением является то, что принадлежность человека к национальной культуре проявляется на всех уровнях языковой личности: на когнитивном уровне, на языковом уровне, на эмоциональном уровне, на мотивационном уровне - в национальном характере, национальном менталитете, на моторном уровне - язык тела, жесты. Таким образом, культура как бы распределена по всем уровням языковой личности. Язык является системой ориентиров в предметном мире. Благодаря этнической культуре человек формирует свое видение мира, свой образ мира.

Под билингвизмом или двуязычием понимают владение двумя языками, когда оба языка *достаточно часто реально* используются в коммуникации (Л.Л. Нелюбин называет билингвизмом *одинаковое* владение двумя языками), Р.К. Миньяр-Белоручев говорит о билингвизме как о *знании* двух языков, Швейцер А.Д. конкретизирует, что за первый язык обычно принимается родной, за 2-й – неродственный, но широко употребляемый той или иной этнической общностью [Блягоз 2006: 314]. При этом степень владения двумя языками может быть разной: владение устным разговорным или письменным литературным или обеими формами. У. Вайнрайх называет двуязычием практику *попеременного пользования* двумя языками, а В.Ю. Розенцвейг уточняет: "Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и *регулярное переключение* с одного на другой в зависимости от ситуации общения".

Классификация

По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают [Михайлов 1969:48]:
- ранний билингвизм;
- поздний билингвизм.

Также различают:
- рецептивный (воспринимающий (он же «врожденный») билингвизм — относится к термину взаимопроникновения культур;
- репродуктивный (воспроизводящий) — относится к термину исторический колониализм;
- продуктивный (производящий, «приобретенный») — относится к языковому образованию.

Билингвы и полиглоты представляют интерес для психологии, социологии и лингвистики. Билингвизм изучается в рамках психолингвистики, социолингвистики и нейролингвистики. Социальные аспекты билингвизма являются одной из тем социолингвистических исследований.
Массовый билингвизм может быть заметной приметой языковой ситуации

Казалось бы, изучение языков может только положительно влиять на формирование личности [Михайлов 1969:48]. Однако, выявляется несколько проблем :

1. С точки зрения психологии, ранний билингвизм служит причиной позднего овладения ребенком устной речи. В нашей стране билингвизм очень распространен и ребенок обычно по мимо государственного (русского) языка, на котором ведется обучение ,овладевает и вторым родным языком . для нашей местности ,в частности это башкирский и татарский языки . по законам психологии ,ребенок сначала слушает речь матери ,а затем уже воспроизводит звуки. Когда ребенок слышит звуки двух разных языков, его мозгу требуется больше времени на обработку информации и соответственно позднее других своих сверстников ,он начинает воспроизводить звуки ,но двух разных языков одновременно

2. С точки зрения социологии и проведенных опросов, люди, которые владеют несколькими языками начинают смешивать их. Таким образом засоряется чистота языка и он начинает «мутировать» в русском языке , на пример , к нам из английского языка перекачивало множество слов : спикер , диалог и дт. Мы подменяем наши русские слова ,иностранными ,потому ,что они отличаются по звучанию и кажутся более умными. Таким образом, люди хотят якобы поднять свою речь на высокий уровень [Блягоз 2006: 314], в действительности же ,они показывают свою необразованность . в связи с этим в литературе появился целый стиль- макаронический стиль - (от итал. machaeroni - макароны) - изобразительное средство языка: включение в стихотворное или прозаическое произведение иноязычных слов (варваризмов (см.варваризмы), макаронизмов), перенесенных в неизменном виде или подчиненных морфологическим нормам языка автора; сочетание в тексте русских и иностранных слов. Например: *"И промыслила билет // Для себя э пур Аннет" (и для Анны)* (И. Мятлев); *"Пермете... ну, да что тут! Просто ангажирую вас на мазурку"* (М.Ю. Лермонтов). Придает тексту комический характер (см., например, сказ Н.С. Лескова "Левша"

3. В некоторых источниках указывается также и классификация по которой билингвизм бывает : естественным и учебным. Естественный - это когда сама среда и окружение побуждает тебя к изучению нескольких языков. [Блумфилд 1968:64] Совсем другое дело учебный билингвизм, - он должен осуществляться по желанию обучающегося ,но никак не под давлением и напором со второй стороны . потому ,что как известно давление дает отпор и можно полностью отбить желание у обучающегося изучать языки .

Несмотря на существующие проблемы, развитие билингвизма приобретает позитивный окрас. Как правило, билингвисты в последствии имеют большие шансы получить высокооплачиваемую работу, они могут быть переводчиками, кроме того, глубокое знание двух языков дает возможность переводить литературу с разных языков и создавать свою коллекцию переводов. Ведь каждый, кто переводит книгу, сам является маленьким автором. Работая над содержанием, он волей не волей меняет и грамматику и лексику книгу, приспосабливая её к иному языку. Кроме того, научно доказано, что чем больше человек знает языков, тем активнее и лучше работает его мозг. Изучение языка развивает память, языковой слух, сам процесс мышления.

Литература

1. Аюпова Л. Л. Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии. — Свердловск, 1988
2. Блумфилд Л. Язык. Пер. с англ., М., 1968;
3. Блягоз З. У. Двуязычие: сущность явления, формы его существования. Интерференция и ее разновидности. — Майкоп: РИО Адыг. ун-та, 2006.
4. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М.: изд-во МГУ, 1973.
5.Михайлов М. М. Двуязычие (принципы и проблемы). — Чебоксары, 1969.

Кузнецова А.Ю.
(г. Москва)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗООМОРФНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *В статье рассматривается специфика происхождения и функционирования зооморфной фразеологии в рамках английской лингвокультуры. Особое внимание уделяется вопросам презентации и актуализации данного явления в процессе языкового образовательного процесса.*

Ключевые слова: *зооним, зооморфный фразеологизм, английская лингвокультура, лингводидактические характеристики, система упражнений.*

Abstract: *The article focuses on the origin and functionating of zoomorphic phraseology within the framework of English linguoculture. Special attention is paid to the problems of actualization and presentation of this phenomenon within the process of language training.*

Key words: *zoonym, zoomorphic phraseological unit, English linguoculture, linguodidactic characteristics, system of exercises.*

Зооморфизмы, то есть названия животных, используемые для описания человека, охватывают достаточно широкое семантическое пространство, соответствующее различным сферам проявления человеческих качеств. Человек, как и каждый объект действительности, обладает большим по числу и составу набором аксиологически релевантных свойств. Все природные и приобретённые характеристики человека соотносятся с оценкой как наиболее яркой разновидностью прагматического значения. Оценка выражает общественно закреплённое отношение носителей языка к внеязыковому объекту. Поскольку в сущности зооморфизмов лежит перенос наименований животных на человека, оценочность входит в лексическое значение данных языковых единиц.

Терминология научных публикаций, связанных с изучением экспрессивной лексики, включая зооморфизмы, достаточна разнообразна. Как отмечает В.М.

Каменская, «для обозначения единиц зооморфного типа, лингвисты употребляют следующие термины: зоонимы, зооморфизмы, зоосемизмы, антропонимы зоосемического типа, зоометафоры, зоометафоризмы и другие» [Каменская 2007: 89]. Следует обратить внимание на тот факт, что нередко не подчёркивается различие между зоонимом и зооморфизмом. Зоонимы в нашем исследовании понимаются в широком смысле как лексемы, обозначающие в прямом значении наименования всех представителей животного мира, включая гиперонимы и гипонимы, наименования животных по гендерным и возрастным признакам, наименования пород. Зооморфизмы представляют собой переносное употребление наименований животных с целью создания образной характеристики человека. К зооморфизмам относятся также устойчивые словосочетания, содержащие в своем составе зоонимный компонент и имеющие значение качественно-оценочной характеристики человека. Такие единицы могут быть названы зооморфными фразеологическим единицами (ЗФЕ): *a bull in a china shop (слон в посудной лавке)*, *a fly in the ointment* (*ложка дёгтя в бочке мёда)*, *to play the ape (обезьянничать, передразнивать, валять дурака)*.

ЗФЕ возникают главным образом за счёт внутренних ресурсов языка в процессе преобразования переменных (свободных) и устойчивых словосочетаний. Согласно Э.Л. Коковой, «наиболее продуктивным способом выступает метафорическое преобразование свободных словосочетаний самой различной структуры, обладающих большим семантическим потенциалом» [Кокова 2009: 8]. В результате переосмысленных переменных (свободных) словосочетаний образуются полностью или частично переосмысленные фразеологические единицы (ФЕ). К первым относятся ФЕ, все компоненты которых употреблены в переносном значении, в состав других входят как компоненты в переносном значении, так и компоненты в буквальном значении. К полностью переосмысленным ЗФЕ относятся: *to get one's goat* (*раздражать, злить кого-л.*), *horse sense* (*здравый смысл*), *as the crow flies* (*кратчайшим путём*).

В составе частично переосмысленных ФЕ слова-зоонимы не утрачивают своего первичного значения: *back herring* (*сельдь в винном маринаде со специями*), *army ant* (*разновидность муравьёв в американских тропиках, которые мигрируют, истребляя на своём пути насекомых и животных*).

Интересно отметить, что некоторые из ФЕ отражают представления, сложившиеся в народных поверьях, преданиях, легендах. Так, ФЕ *crocodile tears* (*крокодиловы слёзы*) восходит к древней легенде о том, что крокодилы издают похожие на плач звуки с целью привлечь жертву, а затем проливают слёзы, съедая её.

Следующий довольно продуктивный способ образования ЗФЕ – переосмысление устойчивых словосочетаний нефразеологического характера, которые благодаря привычности звучания и фиксированному характеру номинации являются как бы эмбрионами, заготовками будущих или возможных в будущем ФЕ. Проиллюстрируем данное утверждение следующими примерами: *duck soup* (*простое дело*), *to cook one's goose* (*разрушить планы, погубить кого-л.*), *barking dogs* (*больные или уставшие от ходьбы ноги*).

К устойчивым сочетаниям нефразеологического характера относятся также термины. В результате функционально-стилистических изменений и образно-метафорического употребления в новых контекстуальных условиях термины фразеологизируются, приобретают ту или иную эмоционально-экспрессивную

окраску и переходят в разряд литературных единиц или коллоквиализмов. Так, на основе сельскохозяйственных терминов образовались ФЕ *chicken feed* (*небольшая сумма денег*), *wheel horse* (*трудоголик*), *cow's tail* (*тот, кто плетётся позади всех*).

Образование ЗФЕ из потенциальных фразеологизмов, заключающих в себе образ, не существующий в реальной действительности, также является одним из путей пополнения фразеологического фонда. Подобные ФЕ не имеют прототипов среди свободных словосочетаний: их образование, по мнению Э.Л. Коковой, связывается «с нарушением логических законов и объясняется творческим характером человеческого мышления» [Кокова 2009: 10]. В качестве примеров можно привести следующие: *to play chicken* (*бросить вызов, угрожать кому-л., надеясь, что другая сторона отступит до того, как разразится ссора, конфликт*), *bull session* (*долгая неофициальная беседа, встреча, в которой участвует группа мужчин*), *badger game* (*шантаж, вымогательство, обман, используемый в личных или политических целях*). Данные ФЕ не имеют лексических соответствий в русском языке – их значение объясняется с помощью развёрнутых переменных словосочетаний. Это свидетельствует о том, что они являются единственными обозначениями понятий, восполняя, таким образом, пробелы в номинации.

Источником пополнения национальной фразеологии могут служить и авторские обороты. Например, ФЕ *to swap horses while crossing a stream* (*производить важные перемены в неподходящее время*) впервые была употреблена в выступлении А. Линкольна после избрания его президентом США в 1861 году. Позднее появились варианты *to change horses in the middle of a stream/in midstream*[Кокова 2009: 11].

Работу над ЗФЕ в процессе подготовки по английскому языку в вузе следует осуществлять в несколько этапов. Прежде чем приступить к выполнению упражнений, направленных на формирование различных видов компетенций, учащийся должен овладеть определённым объёмом лингвокультурной информации, так называемым базисом. Одним из вариантов организации данной информации выступает словарная статья, состоящая из следующих компонентов: 1) ЗФЕ; 2) значение; 3) перевод (в ряде случаев допускается его отсутствие); 4) этимология; 5) пример.

Следовательно, материал словарной статьи может быть организован следующим образом:

white elephant: *smth. useless and expensive, a burdensome possession*

обуза, обременительное имущество, дорогая, но бесполезная вещь

This expression comes from a legendary former Siamese custom, whereby an albino elephant, considered sacred, could only be owned by the king. The king would bestow such an animal on a subject with whom he was displeased and wait until the high cost of feeding the animal, which could not be slaughtered, ruined the owner.

Grandma's ornate silver is a white elephant; no one wants it but it's too valuable to discard.

С целью включения ЗФЕ в языковой учебный процесс целесообразно использовать лексические, коммуникативные и лингвокультурологические упражнения. Названная классификация имеет методическую целенаправленность и не оставляет без внимания процесс формирования навыков и умений. Лексические упражнения предназначены для осмысления и запоминания

структуры и значения отобранных единиц, коммуникативные упражнения направлены на понимание и адекватное употребление в речи предварительно изученных фразеологизмов и способствуют их прочному усвоению, лингвокультурологические упражнения призваны выявить и актуализировать культурно-языковую составляющую изучаемых явлений.

Лексические упражнения используются на следующих этапах: презентация фразеологизмов; сравнение фразеологизмов английского и русского языков (этап компаративного закрепления формы и значения); этап узнавания, понимания и запоминания фразеологизмов.

К лексическим упражнениям, использованным в предложенном комплексе, относятся следующие виды: распознавание единиц на слух и их вычленение из предложенных микротекстов; восстановление пропущенных компонентов; соединение фрагментов из колонок; сопоставление единиц с их иностранными эквивалентами; замена синонимичными, антонимичными конструкциями, свободными словосочетаниями; исправление ошибок в употреблении и т.д. В качестве примера приведём следующие упражнения:

Put in the missing words.

… as a bat, Buridan's … , packed like … , as hungry as … , like … out of water.

Give the Russian equivalents to the following phraseological units.

a triton among the minors, a fly on the wheel, like a rat in a hole, to have wolf by the cars, as slow as a snail.

Substitute phraseological units with the names of animals for the word combinations.

to celebrate lavishly, to be preoccupied or obsessed with an idea, to detect smth. suspicious, an illegible or barely legible bit of handwriting, to succeed in doing two things with only one action.

Give the English phraseological equivalents to the following units.

намеренно направить по ложному следу, буриданов осёл, в безвыходном положении, красный как рак, небольшая сумма денег.

Choose the correct variant.

1) When he bought the mansion, he didn't know it was going to be such a pink/white/blue elephant.

2) She's got too much horse/monkey/owl sense to believe this story.

3) More and more people are using e-mail rather than the traditional postal service, snail/tortoise/pigeon mail.

К коммуникативным упражнениям относятся: образование предложений из отдельных слов и словосочетаний; употребление фразеологизмов в заданной типичной ситуации, переводные упражнения и т.д. Коммуникативные упражнения разделены в предложенном комплексе на а) условно коммуникативные и б) собственно коммуникативные**.** При выполнении собственно коммуникативных упражнений конкретный выбор языковых средств зависит в значительной мере от самого студента. При выполнении условно коммуникативных упражнений выбор языковых средств сильно сужен или вовсе отсутствует. Проиллюстрируем данные утверждения с помощью следующих упражнений:

Translate the following sentences. Identify the phraseological units.

1) Your new job sounds too good to be true – interesting work, high pay, short hours. Isn't there any fly in the ointment?

2) I've been shopping all day. My dogs are barking.

3) It may be chicken feed to you, but that's a month's rent to me.

Make up short situations to illustrate the following idioms.

to worship the golden calf, to catch fish with a silver hook, a sheep among wolves, an ass in a lion's skin, to have one's head full of bees.

Compose the story under the title «A black sheep».

Answer the following questions.

1) What kind of things do you consider monkey business?

2) Can you describe a time you had butterflies in your stomach?

3) Have you ever wept crocodile tears?

Лингвокультурологические упражнения включают в себя работу с информацией, касающейся значения и происхождения фразеологизмов, рассмотрение особенностей функционирования английских фразеологизмов и их русских аналогов, перевод комментария.

What do the following idioms mean?

Balaam's ass, beaver cloth, bull of Bashan, fish story, dark horse.

What is the source of the idioms?

red herring, lost sheep, albatross around smb.'s neck, to grin like a Cheshire cat, Buridan's ass.

Define the meanings of the following polysemic idioms. Give your own examples to illustrate them.

to give smb. the bird, to make ducks and drakes, as blind as a bat, to feed the fishes, to talk turkey.

Read the following descriptions. Try to name the idioms illustrating them.

1) The idiom alludes to Aesop's fable about a dog who occupied the manger not because he wanted to eat the hay there but to prevent the other animals from doing so.

2) The expression is biblical in origin, coming from the parable of the prodigal son, whose father welcomed him by serving the choicest calf after his return.

3) The idiom means an annoying burden and alludes to Samuel Taylor Coleridge's poem «The Rime of the Ancient Mariner».

Зоонимы широко представлены во всех языках мира и относятся к одному из самых древних пластов лексики [Карташкова 2009]. Стремясь охарактеризовать своё поведение, чувства, состояния, внешность, человек прибегал к сравнению с тем, что ему было ближе всего и похоже на него самого – животным миром. Поэтому в разных культурах мы находим большое количество фразеологизмов с компонентом-зоонимом. Их многообразие и частотность подтверждает тезис о том, что модель «человек - животное» относится к числу базисных или «корневых» метафор.

ЗФК позволяют не только описать внешность человека, особенности его поведения, физические, интеллектуальные, нравственные качества, эмоциональное состояние, но и несут в себе ярко выраженную оценочность. Интенсивное использование данных феноменов в рамках языкового учебного процесса способствует активизации и автоматизации ряда грамматических явлений, обогащению коммуникативно-речевого репертуара, снятию культурологического барьера, повышению мотивации к изучению английского языка, что, в свою очередь, является определяющим фактором для успешного формирования вторичной языковой личности учащихся.

Литература

1. Каменская, В.М. Особенности стержневых компонентов зооморфных фразеологизмов в испанском и русском языках [Текст] / В.М. Каменская // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – №2, (ч. 2). – С. 89 – 92.
2. Карташкова, Ф.И. Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре [Текст] / Ф.И. Карташкова. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2009. – 149 с.
3. Кокова, Э.Л. Сопоставительный анализ фразеологических единиц русского и английского языков в функционально-параметрическом отображении: (на материале анималистической фразеологии) [Текст] / Э.Л. Кокова. – Нальчик: Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова, 2009. – 122 с.

Куканова Л.Б.
(г. Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОГО И ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОГО МЕТОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С БЛОГОМ)

Аннотация: *В статье рассматривается вопрос применения репродуктивного и проблемно-поискового методов в процессе организации самостоятельного обучения студентов английскому языку. Автор статьи проводит данное исследование на примере работы студентов с образовательным блогом преподавателя.*

Abstract: *The article is devoted to the problem of using reproductive and searching methods of teaching English in the organization of students' self-study. The author does the research on the example of students' activities with their teacher's educational blog.*

Ключевые слова: *Репродуктивный и проблемно-поисковой метод обучения, образовательный блог, самостоятельная работа студентов.*

Key words: *Reproductive and searching method of teaching, educational blog, students' self-study.*

Современные требования к преподаванию иностранных языков стали мощным стимулом для саморазвития и самообразования многих преподавателей не только средних, но и высших учебных заведений. Инновационные технологии в некотором смысле сблизили молодых учителей, преподавателей ссузов, доцентов и профессоров вузов. Необходимость соответствия современному уровню преподавания обозначила весьма конкретный круг задач, решение или игнорирование которых однозначно способно определить вас либо в разряд

новаторов, либо оставить в той нише, которую принято называть “сторонниками классических методов” обучения. Считаю необходимым сразу оговориться, дабы не быть превратно понятой, что в тех методах, которые были десятилетиями апробированы и поныне приносят реальный результат, нет ничего отжившего, устаревшего, одним словом, того, что в современных условиях могло бы считаться неактуальным. Они оправданы и будут приносить пользу еще не одному поколению обучающих и обучаемых. Проблема заключается в том, что сегодня необходимо создать условия для большей самостоятельности ученика/студента, большей мотивации к саморазвитию, что невозможно представить себе без использования глобальной сети Интернет, без привлечения к учебному процессу интерактивных технологий. Цель данной работы видится нам в ответе на вопрос, как в современных условиях глобализации и компьютерных технологий можно применять классические методы обучения. Статья основана на практическом опыте использования образовательного блога, созданного преподавателем на основе платформы Blogger – “EnglishTech” (http://larbor731.blogspot.ru).

Как известно, выделяют три основных группы методов обучения: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельностью [Методы обучения: 4].

Первую группу методов можно классифицировать 1) по источнику передачи и осуществления учебной деятельности; 2) по логике передачи и восприятия информации; 3) по степени самостоятельности мышления; 4) по степени управления учебной работой. По степени самостоятельности мышления выделяют репродуктивные и проблемно-поисковые методы.

Считается, что репродуктивные методы обучения актуальны при необходимости воспроизводить деятельность по образцу. Преподаватель иностранного языка использует данный метод при развитии устной диалогической речи, советуя студентам запомнить речевые клише на заданную тему, либо заучить небольшой диалог, а также при выработке грамматических навыков. Исходя из того, что базовый (послешкольный) уровень у всех студентов разный, преподаватель сталкивается с проблемой уложиться с прохождением Программного материала в строго регламентированные временные рамки: на факультете математики и компьютерных наук ДГУ – это 4 часа в неделю на первом курсе и 2 часа на втором. А как помочь студенту, не изучавшему английский язык в школе? В данном случае нам помогает использование образовательного блога. Так, например, на данном вспомогательном обучающем Интернет инструменте, мы разместили упражнения с заданием “выбрать необходимую форму глагола в Present Simple; Past Simple”; правильно употребить much, many, (a) few, (a) little; образовать формы глагола в страдательном залоге, а также предложили студентам выполнить упражнения на сайте http://www.ego4u.com. Большой интерес для студентов представляют глоги – интерактивные плакаты, с возможностью размещения на небольшом пространстве довольно большого количества полезной информации. Так на глоге, посвященном теме “Special questions”, мы разместили две грамматические таблицы, один видео урок, одну незатейливую музыкальную композицию, которая, тем не менее, способна помочь начинающим запомнить вопросительные местоимения

английского языка. На блоге представлены видео уроки по некоторым грамматическим темам, а также размещены вопросы к зачету на втором и первом курсе, которые нацелены скорее на повторение пройденного материала, чем на поиск и решение каких-либо задач проблемного характера. Студенты активно откликаются на работу в блоге с таким, например, типом задания: “Выполните данные упражнения, на основе которых будет построена следующая контрольная работа”.

Однако основное назначение блога, на наш взгляд, состоит в реализации проблемно-поискового метода обучения, который в значительной степени, нежели другие методы, способен помочь преподавателю реализовать основные требования Федеральных стандартов второго поколения. По сравнению с репродуктивным методом, данные методы имеют ряд преимуществ: во-первых, создание проблемных ситуаций способствует формированию изначальной мотивации обучаемых, во-вторых, усвоение материала происходит в ходе активной деятельности самого обучаемого и, в-третьих, осуществление деятельности по решению проблемно-поисковых задач активизирует весь запас имеющихся у обучаемого знаний [Андрейченко, Андрушко, Пономаренко 2012: 10]. Доля подобного рода публикаций на блоге составляет около 70%. Здесь представлены различные задания по изучаемым темам. Приведем в качестве примера некоторые публикации подобного рода: видео ролики с заданием – просмотреть и ответить на вопросы (“How computers work”, “Daghestan culture”), испечь блины по традиционному английскому рецепту и поделиться впечатлениями на уроке, прочитать статью “Failure is the mother of success” и ответить на вопросы, просмотреть пищевые ландшафты Карла Уорнера и описать ингредиенты, из которых автор изготовил каждый из своих шедевров, прослушать подкаст “Getting married” и выполнить задания, перейдя по ссылке. Но из перечисленного выше наибольший простор для применения проблемно-поискового метода нам предоставляет Интернет-ресурс “TED-Ed”, при работе с которым обучаемым реализуются все накопленные знания по иностранному языку (фонетические, грамматические, стилистические), он имеет возможность продемонстрировать свои профессиональные качества будущего программиста, к тому же подбор материала для урока может нести в себе мощный потенциал воспитательного воздействия. На наш взгляд, преимущества и недостатки работы с данным образовательным ресурсом заслуживают более детального рассмотрения, нежели может предоставить нам формат данной статьи. Поэтому здесь считаем возможным ограничиться указанием на актуальность работы с подобного рода Интернет-ресурсом.

Заметим, однако, что несмотря на тот факт, что студенты, с которыми проводится эта работа, приобретают IT-специальности, существует большое количество сложностей при организации данного вида деятельности. Во-первых, конечно, работа в блоге предполагает наличие у студентов компьютера, подключенного к сети Интернет, во-вторых, нами замечено, что студентам очень тяжело дается тот вид деятельности, к которому они не привыкли в школе, в-третьих, преподавателю приходится порой тратить большое количество времени на занятии, рассказывая о том, что представляет собой тот или иной ресурс, и что нужно сделать, чтобы выполнить задание.

Выполнение заданий по блогу является реальным мотиватором развития навыков самостоятельной работы студента, которые, увы, на сегодняшний день оставляют желать лучшего, особенно у студентов начальной ступени обучения.

Однако несмотря на отмеченные нами сложности, работа в блоге способна принести преподавателю чувство удовлетворения и успешности своей деятельности и реализовать наряду с проблемно-поисковым и репродуктивным методами большое разнообразие педагогических методов, приемов и методик, которые, в конечном счете, повышают уровень преподавания английского языка на неязыковом факультете.

Литература

1. Организация самостоятельной работы обучающихся в контексте реализации ФГОС нового поколения: методическое пособие / авт.-сост. Андрейченко З.М., Андрушко Е.В., Пономаренко В.В. – Ставрополь: 2012. - 16 с.
2. Методы обучения: [Электронный ресурс] // Тренинги, тренинговые компании, управление персоналом, кадровый менеджмент. URL: http://hrm.ru/db/hrm/E78C7C6B60012E8BC325771A0031E1D4/print.html. (Дата обращения: 22.10.2014).
3. English Grammar on-line: [Электронный ресурс]. 2001-2014. URL: http://www.ego4u.com. (Дата обращения: 21.10.2014).

Кунбуттаева А.Ш.
(г. Махачкала)

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЛАКСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОНЦЕПТОМ «БОГАТСТВО»

Аннотация: *Актуальность данной статьи определяется необходимостью осмысления концепта «Богатство» как одного из базовых концептов лакской и английской культур. В современном обществе произошел ряд исторических, политических, социальных, культурных изменений, с новой силой актуализировавших концепт «Богатство».*

Ключевые слова: *концепт, лексема, фразеологическая единица, паремия, материальное богатство, духовные ценности.*

Annotation: *The urgency of this article is defined by necessity of understanding the concept "Wealth" as one of basic concepts of Lack and English culture. In modern society a lot of historical, political, social, cultural changes has been happened, with new power actualizing the concept "Wealth"*

Key words: *a concept, a word, a phraseological unit, a proverb, material wealth, moral values.*

Так как концепт «Богатство» включает в себя не только материальное состояние, но и отражает духовные ценности человека, все фразеологические единицы лакского, русского и английского языков мы разделили на 2 группы. В первую группу вошли ФЕ и паремии, репрезентирующие богатство как отражение материального состояния, во вторую – ФЕ и паремии, говорящие о богатстве в связи с личностными качествами человека и системой ценностей общества. Каждую из этих групп мы разбили на тематические подгруппы.

В группу английских фразеологизмов и паремий, в которых богатство выступает как отражение материального состояния (классификация была проведена по принципу наличия /отсутствия материального богатства, а также способам и законам приобретения богатства и распоряжения им), вошли 5 тематических подгрупп:

1) быть богатым: *to be sitting on a goldmine* «быть богатым»; *to live in the lap of luxury* «жить в роскоши»; *to amass riches* «накоплять богатство»; *strike it rich* «преуспеть, напасть на золотую жилу»; *cone money* «быстро разбогатеть, нажиться»; roll in money «купаться в деньгах, в роскоши»; t*o be in the money* «купаться в деньгах, в золоте»;

2) не иметь богатства: *short of cash* «мало денег»; *to lose a fortune* «обанкротиться»; *not have two pennies to rub together* «не иметь ни гроша за душой»;

3) распоряжаться богатством: *spend money like water* «сорить деньгами, бросать на ветер»; *pay a heavy price for smth* «заплатить высокую цену за что-либо»;

4) характеристика денег по способам их приобретения*: money for ja*m «легко доставшиеся деньги»; *easy money* «легко доставшиеся деньги»; *black money* «грязные деньги»; *a pretty penny* «кругленькая сумма»; *pennies from heaven* «как деньги с неба»;

5) «философия» богатства (правила поведения): *money likes to be counted* «деньги любят счет»; *money doesn't grow on trees* «деньги не растут на деревьях»; *money to spare likes good care* «деньги любят заботу».

Во вторую группу вошли фразеологизмы и паремии, в которых богатство рассматривается в связи с личностными качествами человека и системой ценностей общества. В основу классификации легло противопоставление материального богатства духовным ценностям, характерное для английского менталитета, положительные и отрицательные стороны богатства, а также противоречивое отношение к нему. В английском языке эта группа представлена следующими подгруппами:

1) богатство и любовь*: love lasts as long as money endures* «любовь длится до тех пор, пока есть деньги»; *money is the sinews of love as well as of war* «деньги – сила любви, так же как и войны»;

2) богатство и дружба: *they are rich who have true frie*nds «те богаты, у кого есть настоящие друзья»; *lend your money and lose your friend* «отдай в долг деньги и потеряй друга»; *he that has a full purse never wanted a friend* «тот, у кого полный карман, не нуждается в друге»;

3) богатство и здоровье: *good health is above wealth* «здоровье дороже богатства»; *health is better than wealth* «лучше крепкое здоровье, чем богатство»; *wealth is nothing without health* «богатство - ничто без здоровья»;

4) богатство и другие ценности (ум, достоинство, счастье): *a good name is better than riches* «лучше добрая молва, чем богатство»; *better be borne lucky than rich* «лучше родиться счастливым, чем богатым»; *money is not everything* «деньги – не все»;

5) сила богатства: *every man has his price* «у каждого человека есть своя цена»; *money talks* «деньги говорят»; *a heavy purse makes a light heart* «полный кошелек облегчает жизнь»;

6) богатство – зло: *muck and money go together* «деньги и мерзость всегда вместе»; *money often unmakes the men who make it* «деньги часто губят тех, кто их наживает; *an abundance of money ruins youth* «изобилие денег портит молодежь»;

7) противоречивая оценка богатства: *to have money is a fear not to have it is a grief* «иметь деньги страшно, не иметь - печально».

Анализ концептуализации богатства в английской идиоматике позволяет сделать вывод о том, что в ней богатство 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.

В группу лакских фразеологизмов и паремий, в которых богатство выступает как отражение материального состояния, тоже вошли 5 тематических подгрупп:

1) быть богатым, жить в достатке: *мусивун щуну занан* «ходить в золоте», *давраннай бик1ан* «жить в роскоши», *давлат бац1ан* «разбогатеть», *бют1аннарай бишин* «жировать», *ттуккул ччан щуну алжаннавун агьан* «попасть в рай, оттого что осёл лягнул» (≈ не было бы счастья, да несчастье помогло), *дунияллия ца мазу бувну, мугу цала ттихълан* «весь мир превратить в один сосок, и тот самому доить»; *Дунал буттал ппу уччайссар, дакъанаща цала ппувагу уччин къашайссар* «Богатый и деда хоронит, а бедный и отца похоронить не может и др.

2) не иметь богатства: *аьнхъа бац1ан хъу дакъасса, хъац1 бац1ан лухччи дакъасса* «Не имеющий пашни, чтоб сороконожка разместилась, не имеющий пастбища, чтоб кузнечик сел»; *гьарахъ гьаян, ттарац1 гьуен бакъасса* «Ни на мельнице – молоть, ни на току – веять не имеющий»; *кьали – дав-дав, су – хав-хав* «Мерка гремит (нет муки), в ларе дует (нет зерна); *оьнц1ухун п1ялц1у канай оьрму бутлан* «жить впроголодь»;

3) распоряжаться богатством: *к1абик1райн ттупанг битлай* «дрожать над каждой копейкой»; *Жу хъус чувшиврий ляркъуну, чумартшиврий дукайссар* «Зарабатываем достойно, тратим щедро»; *Хьхьирийгу к1ич1ала биша* «И из моря

черпай половником»; *Ч1ярусса хъуснияр ч1ирисса сант хъинссар* «Чем большое богатство, лучше маленькое умение распоряжаться (им)»;

4) характеристика богатства по способу приобретения: *кIапикIрай кIапик дирхьуну* «сложив копейку к копейке»; *лякьлуя кьуркьуну, кьакьарттуя дарцуну* «отрезав от живота, украв у горла» (т.е. экономя на еде и питье); *Гъивхь дукан макьара гъагъан аьркинссар* «Чтобы съесть орех, надо разбить скорлупу»; *Бурц1ил ятту къабик1айссар* «У волка овец не бывает»; *Хъус адиминал жандалия кьуркьусса задри* «Богатство укорачивает жизнь человека»; *Хъус дулуннин, дак1 дулуннав* «До того, как дастся богатство, пусть дастся душа»;

5) «философия» богатства: *Оьрму ххи хьувив, хъус ххи хьувив къак1улссар* «Неизвестно, жизнь переживёт богатство или богатство переживёт жизнь»; *Дуниял ч1илул уттулур: ч1ила даелнал хъунмур кьукьайссар.* «Мир – это ягнячий курдюк: у кого нож острее, тот больше отрежет»; *Кьини кьинилул лагъри* «День раб дню» (т.е. человек не всегда живёт одинаково); *Сситтуч1а ссавур, хъуслич1а – аькьлу* «При гневе – терпение, при богатстве – ум»; *Арцул адиминан шану ххиен байссар* «Богатство гонит от человека сон»; *Арулва ниц бумагу нурхьлул миц1лийн агьайссар*. «И хозяин семи быков может остаться при кнуте» и др.

Во вторую группу вошли фразеологизмы и паремии, в которых богатство рассматривается в связи с личностными качествами человека и системой ценностей общества.

В лакском языке эта группа представлена следующими подгруппами:

1) богатство и другие ценности (ум, терпение, дети, счастье): *Ссавур ятIул мусийри* «Терпение – червонное золото», *Арцух оьрму къабулайссар* «За деньги жизнь не отдают»; *Мискиннал хъус оьрчIрур* «Богатство бедняков – дети»; *Мусил зунттуйнняр вила каруннайн вихшала диша* «Чем на золотые горы, надейся на свои руки»; *Хъю дурцIусса хъуснияр, хъуна чувнал махъ хъинссар* «Чем полный двор богатства, лучше мудрое слово мудреца»;

2) сила богатства: *Давлатлунал ххалайгу чIали* «У богатого даже сено колосится»;

3) богатство – зло: *Арцу ккарккукун, иман дуккай* «Увидев деньги, теряет совесть»; *Ккашилнач1а гуж бакъассар, аваданнач1а ц1ими бакъассар* «У голодного сил нет, у богатого жалости нет»; *Арцу ялун наниссаксс адимина мяш шайссар* «Чем больше денег, тем человек становится скупее»; *Увччучунан ккашилчув къак1улссар* «Сытый голодного не разумеет»; *Качалнай ч1ара, чумартнал хъус къадик1айссар* «У плешивого волос не бывает, а у щедрого – богатства».

Анализ концептуализации богатства в лакской идиоматике позволяет сделать вывод о том, что в ней богатство обладает следующим набором параметров:

(1) богатство – наличие материальных ценностей в большом количестве;

(2) распоряжаться богатством можно по-разному: тратить с умом или «бесцельно расходовать»:

(3) богатство представляет собой не только добро, но и зло;

(4) богатство наделяет своего владельца силой, но в то же время может приносить страдания;

(5) такие ценности, как ум, дети, счастье, дружба важнее богатства

В результате сравнительно-сопоставительного анализа репрезентации концепта «Богатство» в сознании представителей лакского и английского

народов, мы пришли к выводу, что английское представление о богатстве имеет и общее, и специфичное по сравнению с тем, как существует этот концепт в лакском менталитете. Разница относится в основном к тому, что в английской картине мира больший упор делается на материальную сторону богатства, а в лакской гораздо большее значение имеет духовная сторона. Представители лакского народа отмечают гораздо больше отрицательных сторон обладания материальным богатством, нежели британцы и американцы.

Литература

1. Буковская М.В. Словарь употребительных английских пословиц. М., 1985 г.
2. Гаджиев Г.М. Русско-лакский словарь. Махачкала, 1958 г.
3. Джидалаев Н.С. Русско-лакский словарь. Махачкала, 1994 г.
4. Кажлаева К.М. Лакские народные пословицы и поговорки. Махачкала, 1991 г.
5. Квеселевич Д.И.Русско-английский фразеологический словарь. М., 2000 г.
6. Квеселевич Д.И.Русско-английский фразеологический словарь. М., 2000 г.

Кураева М.Н.
(г. Махачкала)

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Key words: *compositional analysis, comparative phraseological units, one-component, two-component, verbal form.*

Abstract: *The article deals with the structural composition of comparative phraseological units of the English and German languages. The main problem is the determination of comparative phraseological units, analogies and differences in the composition in English and German.*

Каждый язык богат выражениями, в основе которых лежат сравнение, прежде всего образное или метафорическое. Сравнение всегда служило средством образной и живописной характеристики. Каждое такое сравнение выработано в результате многовекового опыта народа и представляет поэтому запас таких образов, которые известны и привычны каждому члену данного языкового коллектива и передаются по традиции от поколения к поколению. Образные сравнения можно встретить уже в древнейших письменных памятниках различных языков. Они широко используются не только современными писателями и поэтами, но и в повседневном разговорном языке.

Характерной чертой сравнительных оборотов является то, что они на протяжении своего существования в языке подвергаются фразеологизации. Фразеологизация сравнительного оборота происходит лишь во взаимодействии с синтаксически обусловленным элементом, поскольку только это взаимодействие трансформирует сравнение в усиление, что составляет суть

превращения сравнения в устойчивое сравнение или компаративный фразеологизм.

В современной научной литературе по фразеологии очень важное значение имеет проблема определения компаративной фразеологической единицы. Мы в данной статье исходим из определения Чернышевой И.И., которая называет компаративными фразеологическими единицами такие устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основана на традиционном сравнении [Чернышева 1975:120].

Однако, это не единственное определение КФЕ в лингвистической литературе. Так, например, Назарян А.Г.говоря о КФЕ французского языка рассматривает их как систематический приём, заключающийся в сопоставлении одного явления, предмета с другим в целях подчёркивания, выделения, более яркого изображения какого-нибудь его признака [Назарян: 1968].

Отсюда следует, что КФЕ состоит из двух компонентов: в ней называются оба сопоставляемых явления. Соединяются они и между собой союзами и союзами "as" и "like" в английском "wie", реже "als" в немецком языках.

Основой КФЕ обоих языков является логическая операция сравнения. В логике приём сравнения предполагает установление сходства и различия предметов и явлений путём их сопоставления. В плане содержания сравнения - это сопоставление двух предметов мысли на основе общего признака. В плане выражения - это определённая конструкция, состоящая из трёх элементов: субъекта сравнения, общего признака и объекта сравнения.

КФЕ, основанные на обобщённом мыслительном процессе сравнения также строятся по этой общей модели, однако, языковая традиция фиксирует их как единицы языка в двухкомпонентной форме: общий признак и объект сравнения. Сложение элементов сравнения как логической операции в рамках компаративных фразеологизмов не указывает на сходство или различие проявления признака у сравниваемых признаков.

В силу того, что признак, положенный в основу сравнения является постоянным, эталонным для объекта (образа) сравнения, то этот объект выступает в качестве выразителя максимального проявления данного качества или признака. В этом заключается семантическое несоответствие между планом выражения КФЕ как языковой реализации логического приёма сравнения и планом содержания, т.е. суперлативным семантическим результатом.

Ввиду общности структуры и идентичности семантического результата, основанного на гиперболическом переносе и почти всегда предполагающего усиление можно говорить о возможности структурно-семантического моделирования КФЕ.

Однако, проблема компонентного состава данного разряда фразеологии не нашла своего однозначного решения среди фразеологов. Одни исследователи рассматривают КФЕ как трёхкомпонентные, другие как двухкомпонентные, третьи как однокомпонентные образования.

Тот факт, что в позиции субъекта сравнения могут выступать различные слова, обозначающие различные лица, предметы и явления действительности дал основание не считать субъект сравнения постоянным компонентом

формальной структуры КФЕ. Анализ примеров употребления КФЕ в произведениях художественной литературы на немецком и английском языках подтверждает это положение.

Что касается остальных двух компонентов, то в этом случае мнения фразеологов резко разделились. Так, например, ряд русских фразеологов (Шанский Н.М.), (Огольцев В.М) и др. рассматривают КФЕ как однокомпонентные структуры, т.е. ограничивают структуру устойчивых сравнений союзом как (словно, будто) и одним знаменательным компонентом, например, как *лунь*, как *угорелый,* как *зеницу ока* и т.д. Кроме того, к собственно фразеологическим единицам они относят только устойчивые сравнения, которые являются наиболее лексикализованными, т.е. они исключают признак сравнения в силу того, что он уже выделен в коллективном сознании говорящих и смысл фразеологизма ясен и без него: например, " как *рак*" - значит "красный", "как *лиса*" -"хитрый", "как *зеницу ока*" -"беречь" и т.д.

Мы придерживаемся мнения тех исследователей, которые считают КФЕ двухкомпонентными структурами, состоящими из признака и объекта сравнения (Чернышева,Назарян, Ройзензон).

Считать КФЕ двухкомпонентными образованиями позволяют следующие факторы:

1. Подавляющее большинство КФЕ и немецкого, и английского языков зарегистрированы в лексико-графических источниках в двухкомпонентной форме.

Например to *chatter like a magpie* (болтливый как сорока) в английском. , *geschwätzig wie eine Elster* в немецком.

2. Общее значение КФЕ оформляется через бинарную синтаксическую структуру;

3. Реализация данного разряда фразеологии осуществляется в речи, как правило, в двухкомпонентной форме.

4. Включение признака сравнения в структуру сравнения КФЕ является обязательным для практики перевода, так как один и тот же признак может вызывать различные ассоциации у носителей разных языков.

5. Включение признака в состав компаративного фразеологизма даёт возможность избежать нежелательную полисемию.

Исходя из характера первого компонента, т.е. признака КФЕ обоих языков делятся на две большие группы: глагольные и адъективные фразеологизмы. Результаты статистики соотношения глагольных и адъективных КФЕ показали, что глагольные единицы в и английском и в немецком языках превосходят в количественном отношении адъективные.

Это объясняется глагольным характером и английского и немецкого языков, который возникает за счёт чрезвычайно высокой речевой употребительности английских и немецких глаголов широкой семантики: англ. to be have, come , go , do, bring, нем. sein, haben, kommen, machen, bringen, werden. Эти и некоторые другие глаголы входят в огромное количество фразеологических единиц.

Следует отметить, что во фразеологическом составе немецкий и английский глагол более обязателен структурно и менее разнообразен

логически, чем например, русский глагол. В немецком и английском языках зачастую важно наличие глагола вообще, а не того или иного конкретного глагола.

Именно благодаря глагольности английского и немецкого языков многие КФЕ легко переходят в глагольные.

Курбетова Р.Ф.
(г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ СКЛОНЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *В статье рассматриваются типы склонения заимствованных существительных - англицизмов в немецком языке. Процесс изменения заимствованных существительных по падежам подчинен закономерностям немецкого языка. Тем не менее, встречаются случаи отклонения от нормы - проявление неполной морфологической ассимилированности слов.*

Ключевые слова: *заимствования, слабое склонение, сильное склонение существительных, женское склонение, флексия*

Annotation: *The article consider types of declination of borrowed nouns i.e. anglicisms in the German language. The process of changing of borrowed nouns on cases is subordinated to regularities of the German language. Nevertheless some cases of an aberration i.e. manifestation of inexact morphological assimilability of words are met.*

Key-words: *borrowings, weak declination, strong declination, female declination, inflection.*

Склонение заимствованных существительных по правилам языка-реципиента - естественная закономерность их освоения в новых языковых условиях. Включение иноязычных субстантивов в деклинационную систему немецкого языка подчинено основным закономерностям, характерным для автохтонных имен. Причем характер системы склонения в исходном языке не имеет большого значения.

Независимо от отсутствия или наличия у иноязычных существительных в исконном языке падежной системы и ее оформления в последнем случае, на немецкой почве заимствования различного генезиса получают четырехпадежную парадигму [Макаров 1973: 66].

Подведение иноязычных существительных (как и исконно немецких) под какой-либо падежный класс детерминировано их родовой принадлежностью. Соответственно, если назначение рода заимствованному слову произошло, особых трудностей с определением типа, по которому оно будет изменяться, не возникает.

Существительные женского рода автоматически склоняются согласно женскому склонению. Заимствованные существительные среднего рода вслед за немецкими склоняются согласно сильному склонению. И часть существительных мужского рода изменяется по слабому типу. Женское склонение характеризуется отсутствием падежных окончаний.

Например: **die Website, der Website, der Website, die Website; die X-Mas-Box, derX-Mas-Box, derX-Mas-Box,die X-Mas-Box.**

Заимствованные существительные, относящиеся к данному типу склонения, стабильны в словоизменении и не проявляют какой бы - то ни было вариативности.

К слабому склонению относится небольшая часть одушевленных существительных с интернациональными суффиксами: *-ent, -ist.* В родительном, дательном и винительном падежах заимствованные существительные данного типа склонения приобретают окончание-*en*. [Трошкина 1989: 24].

Например: der Hairstylist, des Hairstylisten, dem Hairstylisten, den Hairstylisten.

Большинство заимствованных существительных среднего рода и мужского рода, а также существительные, принимающие двойной род(мужской и средний) изменяются в немецком языке по сильному склонению, которое характеризуется флексией *–s* в родительном падеже: Например:

der Link,des Links, dem Link,den Link; das Board-check,des Board-checks, dem Board-check, das Board-check.

Иноязычные существительные с окончаниями *-x,-z,-ss,-s* получают в родительном падеже окончание *-es*: der Dress,des Dresses, dem Dress,den Dress.

В целом процесс изменения заимствованных существительных по падежам, как мы видим, подчинен закономерностям немецкого языка. Тем не менее встречаются случаи отклонения от нормы - проявление неполной морфологической ассимилированности слов. Прежде всего, это выражается в том, что некоторые иноязычные субстантивы, по всем признакам принадлежащие к классу сильного склонения, не приобретают в родительном падеже флексии *-s*. В большей степени это относится к существительным среднего рода с окончанием *-ing*.

Например: das Banking, des Banking, dem Banking, das Banking.

Auf einem originalgetreuen 'Trabant'Sitz hat jede Testperson die Möglichkeit, angeschnallt selbst einmal die Rolle des sogennanten Dummy ... **zu übernehmen. (Neues Deutschland)**

Und wenn Geldhäuser überhaupt noch Mitarbeiter suchen, dann für die Call-Center ihrer Direktbanken, die nichts anderes sind, als Vorläufer des Online-Bankings. **(Der Stern)**

In diese Fuβtapfen , der Individuirung des persönlichen Lifestyle, **der direkten Beziehung zur Offenbarung ... trafen von da an auch viele Künstler**. **(FAZ)**

Эти же существительные в других случаях употребления могут принимать окончание *-s* в родительном падеже:

Eine der "Mütter" des "schwangeren" Dummys **ist Camilla Palmertz-Mechanikerin im schwedischen Sicherheitszentrum von Volvo, kann, um noch mehr Komfort und Schutz zu gewähren", sagt Camilla Palmertz, B. (Der Spiegel)**

Der SW hingegen ist die Interpretation eines Familienautos in Zeiten *des Lifestyles*. (Der Spiegel)

Во множественном числе заимствованные существительные в зависимости от способа образования множественного числа либо принимают типичную для немецкого языка флексию *-n* в дательном падеже, либо сохраняют существующую флексию (например, *-s*):

die Dresse, der Dresse, den Dressen, die Dresse;
die Stylisten,der Stylisten,den Stylisten,die Stylisten;
die Chatter, der Chatter,den Chattern, die Chatter;
die Clicks, der Clicks,den Clicks,die Clicks.

Das Kleid von Mary ist tiefschwarz, andere sagen nachtblau; jedenfalls hebt es sich ab von den blassen Dressen **all der anderen Tennisspielerinnen, wie Mary Pierce sich ja auch von allen anderen Tennisspielerinnen abhebt. (SZ.)**

Литература

1. Макаров П.К. Грамматическая характеристика иноязычных существительных в современном языке. Дисс...канд.филол. наук, М., 1973, 66с.
2. Трошкина В.И. Новые заимствования в лексике современного немецкого языка//ИЯШ.1989. №3, 24с.

Курбетова Р.Ф.
(г. Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ ПРЕДЛОГОВ *innerhalb* , *via* И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация*: В статье рассматриваются функциональные, лексические и семантические особенности вторичных предлогов немецкого языка innerhalb, via и их соответствия в русском языке.*

Ключевые слова: *значение времени, значение места, замкнутости пространства, средства связи, значение пространственности.*

Annotation: *The article considers functional, lexical and semantic features of secondary pretexts of German language such as innerhalb, via and their equivalence in Russian.*

Key-words: *value of time, value of a place, closure of space, means of communication, value of spatiality.*

Вторичные предлоги немецкого языка *via* и *innerhalb*, отражают, кроме своего основного значения и другие вспомогательные отношения. Они употребляются в значении времени, состояния, образа действия. Они выражают

также пространственные, причинно - следственные, инструментальные и многие другие отношения [Тагиль 2010:34].

Предлог *innerhalb* широко употребляется, в основном, в газетной лексике, касающейся научных, экономических, хозяйственных и других случаев. Этот предлог реже употребляется в политических текстах. Имеются случаи употребления этого предлога дважды в одном и том же предложении. Что касается употребления его в художественной литературе, то он встречается крайне редко.

Проанализировав собранный нами материал, мы установили, что наиболее часто этот предлог встречается в значении времени и срока, в значении замкнутого пространства или места.

А) значение времени;

В значении времени предлог *innerhalb* сохраняет свое употребление в конкретно - пространственной функции, потому что пространственные отрезки могут мыслиться как промежутки времени.

Наиболее распространенными оказались следующие модели:

1) на первое место вступает предлог *innerhalb* в сочетании с существительным и определяющим его словом, затем следуют остальные члены предложения. Определяющим словом в сочетании предлога с существительным может быть прилагательное или же числительное, например:

1. ***Innerhalb*** *von zehn Jahren hat sich ihre Zahl mehr als halbiert* [FOCUS.- 2014.- № 63.- S.45]. «В течение десяти лет, их число уменьшилось более чем в два раза» [Фокус.- 2014.- № 63.- С.45].

2. ***Innerhalb*** *eines Tages verarmt die Firma Lohmeyer* [FOCUS.- 2014.- № 65.- S.48]. «В течение одного дня компания Лохмайер разорилась» [Фокус.- 2014.- № 65.- С.57].

Причем, чаще всего – это существительные, обозначающие временные отрезки. В этом значении встречаются существительные: *Jahr, Woche, Monat, Stunde.*

2) Предложение, в котором подлежащее выражено конкретным существительным или же именем собственным и личным местоимением + сказуемое + сочетание предлога *innerhalb* с существительным.

1. *Papier verrottet* ***innerhalb*** *eines angemessenen Zeitraums, Plastik nicht* [FOCUS.- 2014.- № 63.- S.48]. «Бумага не гниет в течение достаточного срока, материалы из пластика – нет» [Фокус.- 2014.- № 70.- С.43].

2. *Und er stellte* ***innerhalb*** *von 48 Stunden eine Planungsstrategie zusammen* [FOCUS.- 2014.- № 63.- S.48]. «И он составил стратегический план в течение 48 часов» [Фокус.- 2014.- № 70.- С.43].

Эта модель имеет некоторые подтипы, когда после сказуемого следует прямое дополнение или же обстоятельство, например:

1. *Sie müssen Ihre Beschwerde* ***innerhalb*** *der festgesetzten Frist einreichen* [FOCUS.- 2014.- № 61.- S.38]. «Вы должны подать свое заявление в течение установленного срока» [Фокус.- 2014.- № 61.- С.38].

2. *Der Schwerpunkt lag auf Mathematik, und die deutschen Schüler haben sich* ***innerhalb*** *eines knappen Jahrzehnts verbessert* [FOCUS.- 2014.- № 59.- S.48]. «Главный акцент был сделан на математике, и немецкие ученики улучшили положение в течение каких-то десяти лет» [Фокус.- 2014.- № 59.- С.48].

Как видно из примеров, во всех этих моделях предлог *innerhalb* сочетается с различными существительными, обозначающими время. Наиболее часто встречаются следующие слова: *Woche, Stunde, Jahr, Tag, Monat, Frist, Minute.*

Б) значение замкнутого пространства;

Предлог *innerhalb* может обозначать также замкнутое (очерченное) пространство. В этом значении предлог *innerhalb* встречается с конкретными и с абстрактными существительными. При этом можно выделить следующие модели:

1. На первое место вступает предлог *innerhalb* с существительным, затем следуют остальные члены предложения, например:

Innerhalb *meines Landes müsste die Sendung schon ankommen* [FOCUS.- 2014.- № 67.- S.40]. «В пределах моей страны посылка должна была уже прийти» [Фокус.- 2014.- № 67.- С.40].

2. Нередко (в подтипах этой модели) перед названной выше моделью становится ещё другое существительное и сочетание предлога *innerhalb* с существительным выступает после этих существительных, как бы определяя это существительное, например:

1. *Solche Szenen* ***innerhalb*** *der Familie sind etwas Fürchterliches, aber aussprechen mußten wir uns einmal ... und wir können ganz gelassen über die Dinge reden, mein Junge* (Thomas Mann «Buddenbrooks». S.310). «Такие сцены внутри семьи – это что-то ужасное, но мы должны были обговорить это разок… и мы можем совершенно спокойно говорить о вещах, мой мальчик» (Томас Манн «Будденброки». С.310).

Других моделей в этом значении нами не обнаружено в выбранных предложениях.

В) значение места;

Обстоятельственная функция предлога *innerhalb* заключается в указании на место предмета или действия в границах пространства, имеющего объем или мыслящегося таковым.

Предлог *innerhalb* подчеркивает у слов, обозначающих место, возможность мыслится и как объемные понятия. Способность сочетаться с предлогом *innerhalb* обнаруживают слова, у которых объемность может только мыслиться. Сюда относятся слова, обозначающие географические понятия, предприятия и учреждения, различные организации и мероприятия, пространственную относительность, линии (ряд).

В этом значении предлог *innerhalb* встречается реже, чем в значении времени. В этом значении следует отметить следующие модели:

1) На первое место вступает предлог *innerhalb* с существительным, затем следуют остальные члены предложения, например:

1. ***Innerhalb*** *des Konzerns können Mitarbeitende eine andere Funktion übernehmen* [FOCUS.- 2014.- № 62.- S.44]. «Внутри одного концерна сотрудники могут брать на себя другие функции» [Фокус.- 2014.- № 62.- С.44].

2) Нередко перед названной выше моделью становится другое существительное, и сочетание предлога *innerhalb* с существительным выступает, как бы определяя это существительное, например:

1. *Die Auseinandersetzungen* ***innerhalb*** *der Familie wurden mit einem Schlag beendet, als Herbert Quandt das Daimler – Paket an das Scheichtum Kuwait verkaufte* [FOCUS.- 2014.- № 65.- S.58]. «С разногласиями в семье было покончено одним

ударом, когда Герберт Квандт продал пакет акций компании «Даймлер» шейхству Кувейт» [Фокус.- 2014.- № 65.- С.58].

2. *Das Berliner Landgericht betrachtet die Bestechungen* ***innerhalb*** *der Gesellschaft* [FOCUS.- 2014.- № 63.- S.40]. «Окружной суд Берлина рассматривает взятки внутри общества» [Фокус.- 2014.- № 63.- С.40].

3) Предложение, где подлежащее выражено конкретным существительным + сказуемое + сочетание предлога *innerhalb* с существительным, например:

1. *Die Hauptschwierigkeiten liegen* ***innerhalb*** *der Präpositionalgruppe und des unmittelbaren Kontextes bei der Erläuterung* [FOCUS.- 2014.- № 68.- S.28]. «Главные трудности заключаются в разъяснении внутри предложной группы и непосредственно контекста» [Фокус.- 2014.- № 68.- С.28].

Анализ употребления предлога *innerhalb* позволяет прийти к таким обобщениям:

1) Основным значением предлога *innerhalb* является значение времени;

2) Предлог *innerhalb* может обозначать место;

3) Редко употребляется этот предлог для обозначения замкнутости (очерченности) пространства.

Что касается значений этого предлога и возможностей его передачи на русский язык, то можно установить, что этот предлог чаще передается на русский язык предлогами - «в», «в пределах», «внутри», «в течение (времени)».

Предлог *innerhalb* требует после себя родительный падеж и после этого предлога могут следовать: определенный, неопределенный артикли или числительное в родительном падеже, или же предлог *von* при выражении значения времени. Предлог *von* употребляется в случае, когда за ним следует существительное с определением, выраженным числительным. Это объясняется тем, что все эти средства являются различными вариантами выражения отношений в немецком языке. Предлог *innerhalb* выступает как вариант словосочетания в немецком языке и находит все большее применение.

Предлог via

Как было отмечено выше, предлог via, в отличие от других вторичных предлогов, употребляется реже, предлог *via* употребляется, в основном, в газетной лексике. Он редко употребляется в лексике с политическим уклоном. Есть случаи употребления *via* дважды, трижды в одном и том же предложении. Что касается употребления этого предлога в художественной литературе, то он ни разу не встретился.

Таким образом, проанализировав собранный материал, мы установили, что наиболее часто этот предлог встречается в значении «средства связи» и «посредника», и в пространственном значении, указывая направление движения или же движение поперек, направленное на пересечение:

а) значение «средства связи» и «посредника».

В этом значении предлог *via* встречается с конкретными существительными. Обращает на себя внимание тот факт, что предлог *via* употребляется часто с существительными: *Satellit, Telefon, Internet, E-Mail, Mikrophon, Videokamer, Bildschirm, Lautsprecher, Femsehen.*

Наиболее распространенными оказались такие модели:

1) На первое место вступает предлог с существительным, с которым он сочетается, затем следуют остальные члены предложения:

1. ***Via*** *Internet die Facharbeiter einladen* [FOCUS.- 2014.- № 63.- S.48]. «Приглашать квалифицированных рабочих по интернету» [Фокус.- 2014.- № 63.- С.48].

2) Имеются случаи, когда перед названной моделью становится ещё другое существительное и сочетание предлога *via* с существительным выступает после этих существительных, как бы определяя это существительное, например:

1. *Versorgung* ***via*** *Vene* [FOCUS.- 2014.- № 63.- S.10]. «Питание через вену» [Фокус.- 2014.- № 63.- С.10].

2. *Reservierung* ***via*** *Telefonleitung ist auch möglich* [FOCUS.- 2014.- № 61.- S.18]. «Также возможен заказ по телефону» [Фокус.- 2014.- № 61.- С.18].

3) Предложение, в котором подлежащее выражено субстантивированным существительным или личным местоимение er + сказуемое + сочетание предлога *via* с существительным, например:

1. *Sie hatte sich* ***via*** *Lautsprecher an die ukrainische Bevölkerung gewandt* [FOCUS.- 2014.- № 61.- S.18]. «Она обратилась к украинскому населению по громкоговорителю» [Фокус.- 2014.- № 61.- С.18].

Эта модель имеет подтипы, когда после сказуемого следует прямое дополнение или разные виды обстоятельств, например:

1. *Die Studenten können auf diese Weise* ***via*** *Bildschirm Karten fordern* [FOCUS.- 2014.- № 65.- S.55]. «Таким образом, студенты могут заказывать билеты по электронной системе» [Фокус.- 2014.- № 65.- С.55].

2. *Sein Rechtsanwalt stand in den letzten Tagen in den ständigen Kontakt mit dem auswärtigen Amt* ***via*** *Internet und E-Mail* [FOCUS.- 2014.- № 64.- S.18]. «Его адвокат имел в последние дни постоянный контакт с организацией по интернету и электронной почте» [Фокус.- 2014.- № 64.- С.18].

В некоторых из приведенных примеров встречаются однородные сочетания предлога *via* с существительным. В таких случаях мы имеем дело с языковой экономией, и предлог *via* употребляется лишь перед первым из этих существительных.

В этом значении встречаются случаи, когда синонимом *via* выступает *per*, например:

Mit dem Programm können Nutzer ***via*** *Smartphone Nachrichten und Fotos austauschen oder in der Gruppe chatten* [FOCUS.- 2014.- № 66.- S.67]. «С программой пользователи могут обмениваться сообщениями и фотографиями с помощью смартфона или общаться в группе» [Фокус.- 2014.- № 66.- С.67].

На международных авиаконвертах предлог *via* выступает как синоним английского предлога *by*. Так, на конверте письма из Японии написано *VIA AIR MAIL,* а на конверте из Израиля *BY AIR MAIL.*

Как видно из примеров, во всех этих моделях предлог *via* сочетается с существительными, выражающими отношение «средства связи» или «посредника».

Б) пространственное значение;

В этом значении предлог *via* указывает на направление движения. В значении пространственности предлог *via* встретился лишь в трех предложениях. В этом значении зафиксированы следующие модели:

1) Предложение, в котором подлежащее выражено личным местоименим er + сказуемое + дополнение или обстоятельство + сочетание предлога *via* с существительным, например:

1. *Ich fahre von Moskau* ***via*** *Volgograd nach Baku* [FOCUS.- 2014.- № 69.- S.111]. «Я еду с Москвы через Волгоград в Баку» [Фокус.- 2014.- № 69.- С.111].

2) На первое место вступает предлог с существительным, с которым он сочетается, затем следуют остальные члены предложения, например:

Via *Internet werden seine Skulpturen und Zeichnungen verkauft* [FOCUS.- 2014.- № 69.- S.98]. «Его скульптуры и эскизы картин были проданы через интернет» [Фокус.- 2014.- № 69.- С.98].

В приведенных примерах мы также имеем дело с языковой экономией, где предлог *via* употребляется лишь перед первым существительным.

Анализ употребления предлога *via* позволяет прийти к таким обобщениям:

1. Основным значением предлога *via* является значение «средства связи» и «посредника».

Предлог *via* употребляется также для обозначения движения в пространстве.

Литература

1. Тагиль И.П. Грамматика немецкого языка. М., 2010, 34с.

Лисицына В.О.
(г. Краснодар)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ДИСКУРС»

Аннотация: *В данной статье говорится о категории дискурса в коммуникативной лингвистике. Рассмотрены основные подходы к изучению и определению понятия «дискурс». В ходе исследования установлено, что дискурс необходимо рассматривать как целостную совокупность функционально организованных и контекстуализованных единиц. В статье перечислены системообразующие признаки дискурса, которые позволяют вычленить определённый дискурс из ряда существующих разновидностей.*

Ключевые слова: *дискурс, системообразующие признаки, дискурс субъекта, дискурс объекта.*

Annotation*: In this article it is told about the phenomenon of discourse in the communicative linguistics. The main approaches to the definition of discourse and its investigation are stated. During the research investigation it is determined that the phenomenon of discourse should be studied as a set of functionally and contextually organized units. The main indicative characteristics of discourse that helps to identify the exact discourse among the others are observed in the article.*

Key words: *discourse, indicative characteristics of discourse, subject's discourse, object's discourse.*

Дискурс является одной из основных категорий в коммуникативной лингвистике и современных социальных науках. Данное понятие имеет множество научных интерпретаций и поэтому требует уточнений.

Само определение такой категории как дискурс уже предполагает некоторую идеологическую ориентацию. Восприятие человеком того или иного события или ситуации оказывается предопределённым имеющимися в его сознании когнитивными структурами, в результате чего человек оперирует не фактами, а представлениями об окружающем мире. Так, Р.Лангакер подчеркивает, что мир не дан человеку непосредственно, а созидается им и интерпретируется [цит. по: Фрумкина 2001: 357], поэтому вполне уместным будет утверждение, что мы созидаем мир с помощью нашей психики.

В результате действия данных факторов, согласно Р.Лангакеру, возникает некий конструкт. Этот новый объект, отражающий созданный субъектом мир, и предлагается называть дискурсом.

В современном использовании термина дискурс можно выделить два основных его употребления.

С одной стороны, дискурс понимается как речевая практика, т.е. «интерактивная деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения» [Карасик 2000: 5].

С другой, дискурс предстаёт как сложное коммуникативное явление, не только включающее акт создания определённого текста, но и отражающее зависимость создаваемого речевого произведения от значительного количества экстралингвистических обстоятельств – знаний о мире, мнений, установок и конкретных целей говорящего [ван Дейк 1989; Фуко 1996 и др.].

В начале 1950-х гг. два авторитетных ученых Э.Бенвенист и З.Харрис закладывают традицию тождественного обозначения понятия дискурс. Э.Бенвенист понимает под дискурсом экспликацию позиции говорящего в высказывании (функциональный подход), в трактовке З.Харриса объектом анализа становится последовательность высказываний, отрезок текста, больший, чем предложение (формальный подход).

Формальный подход подразумевает под собой предельное абстрагирование от социальных и контекстно-обусловленных особенностей использования той или иной языковой единицы, и дискурс рассматривается просто как язык выше уровня предложения или словосочетания. Формально или структурно ориентированный подход лингвистики определяет дискурс так: «… два или несколько предложений, находящихся друг с другом в смысловой связи» [Звегинцев 1976: 170].

В русле же функционального подхода дискурс рассматривается в связи с использованием языка в процессе речевого общения людей, следовательно, можно говорить о зависимости определения дискурса от того, с какой целью и в каком ракурсе рассматривалось само общение. Этот подход дает функциональное определение дискурса как «употребление языка» , что предполагает обусловленность анализа функций дискурса изучением функций языка в широком социокультурном контексте.

Преимущество такого понимания состоит в том, что дискурс не ограничивается рамками конкретного языкового высказывания, то есть рамками текста или самого диалога: говорящий и слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации, несомненно, относятся к данному событию.

Не менее важна для нашего понимания термина «дискурс» и концепция, восходящая к работам французских структуралистов, прежде всего к М.Фуко [Фуко 1996]. Этот подход подчеркивает взаимодействие формы и функции, что определяет дискурс как целостную совокупность функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка, а не примитивный набор изолированных единиц языковой структуры.

Идея Фуко состояла в том, что инструментом освоения реальности является речь, речевая практика людей, в ходе которой не только осваивается, «обговаривается» мир, но и складываются правила этого обговаривания, правила самой речи, а значит, и соответствующие мыслительные конструкции. Речь в таком её понимании и следует называть, по мнению М.Фуко, дискурсом. Таким образом, дискурс – это одновременно и процесс, и результат (в виде сложившихся способов, правил и логики обсуждения чего-либо).

При таком понимании дискурс рассматривается как отложившийся и закрепившийся в языке способ видения мира, способ упорядочения действительности, реализуемый в самых разнообразных практиках.
Исходя из этого, констатируем обусловленность выбора языковых средств либо мироощущением говорящего (субъекта), либо существующим в социуме способом осмысления некоего социального феномена (объекта).

Следовательно, можно говорить о наличии двух видов дискурса: дискурса субъекта и дискурса объекта (например, политико-экономический дискурс, научный дискурс).

Под дискурсом субъекта понимается выбор языковых средств, подчиняющийся мироощущению говорящего; иначе говоря, это способ продуцирования речи (способ говорения), эксплицирующий систему содержательных и формальных характеристик, свойственных только данному говорящему, а потому делающих уникальным генерируемый текст.

Дискурс объекта определяется как вербализация ментального пространства, основанная на общепринятых способах восприятия и интерпретирования социального феномена. Иначе говоря, это некие правила речевого взаимодействия, локализованного в определённых социокультурных условиях, так, в частности, политико-экономический дискурс – это не высказывания о политике или экономике, это сложившаяся практика, предполагающая систему правил для организации разговора о политике и экономике. Дискурс объекта – это не то, «о чём идёт речь» (не «предмет речи»), а то, как организуется речь, поэтому можно утверждать, что дискурс заставляет делать сообщения определённым образом. Более того, дискурс заставляет мыслить определённым образом, предопределяя тем самым отбор языковых средств из огромного числа вариантов, предоставляемых языком.

Существует огромное количество разновидностей дискурса. Виды дискурса ормируются благодаря системообразующим признакам, совокупность которых позволяет вычленить определённый дискурс из ряда существующих разновидностей.

К системообразующим признакам дискурса относят следующие:

- участники;
- цель;
- способы общения (стратегии и тактики);
- базовые ценности;
- реализуемые функции;
- дискурсивные формулы.

Рассмотрим каждый из перечисленных системообразующих признаков.

1. Участники дискурса – представители той или иной социальной группы, вступающие в общение и исполняющие определённые коммуникативные роли. Разновидности коммуникативных ролей напрямую зависят от вида дискурса.

2. Цель дискурса – предполагаемый результат коммуникации, обусловленный причинами конструирования и реализации дискурса.

3. Способы общения – избираемые участниками дискурса стратегии и тактики. Коммуникативной стратегия – это план оптимальной реализации коммуникативных намерений, который учитывающий объективные и субъективные факторы и условия, в которых протекает акт коммуникации и которые в свою очередь обусловливают структуру текста. Каждая стратегия дискурса реализуется благодаря использованию определённого набора тактик. Тактика – это конкретный этап реализации коммуникативной стратегии, определяемый интенцией говорящего, эксплицированной совокупностью приёмов, обусловливающих применение языковых средств.

4. Базовые ценности – совокупность того, что, представляет наибольшую значимость для говорящего и находится в иерархии ценностей субъекта на первых позициях, что и обусловливает цель дискурса.

5. Реализуемые функции – назначение, роль дискурса.

6. Дискурсивные формулы – «своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте» [Карасик 2004: 280]. Эти формулы объединяют всех представителей данного социума

Так, например, политико-экономический дискурс отличается высокой внутренней структурированностью текста, а также определяется и жесткой контекстуальной или социальной привязкой. Политико-экономический дискурс использует рациональные стандарты языка науки и одновременно отвечает общественным реалиям и социальным целям: политической эффективности и экономической выгоде. Тем самым говорящий отражает ментальные установки социума, к которому принадлежит, навязываемые ему дискурсом объекта.

Необходимо отметить, что дискурс субъекта формируется путём взаимодействия четырех системообразующих признаков: цели, способов общения, базовых ценностей, дискурсивных формул.

В данной статье мы рассмотрели основные подходы к изучению и определению понятия «дискурс». На наш взгляд, дискурс необходимо рассматривать как целостную совокупность функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка. Было отмечено, что наборы системообразующих признаков дискурса субъекта и дискурса объекта различны. Изучение дискурса ориентированное на исследование специфических особенностей, присущих отдельным видам дискурса, позволяют не только идентифицировать принадлежность говорящего к определённому виду дискурса,

но и прогнозировать речевое поведение субъекта речи как представителя определённого вида дискурса, так и самостоятельной языковой личности.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Пер. с фр. – М., 1974.
2. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
3. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М, 1976.
4. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград, 2000.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва, 2004.
6. Фрумкина Р.М. Фрагменты дисциплинарной панорамы. Лингвистика вчера и сегодня // НЛО. – 2001 (б). – №4. – С. 347 – 360.
7. Фуко М. Археология знания: Пер. с фр. / Общ. ред. Бр. Левченко. – Киев, 1996.
8. Harris Z. Discourse analysis // Language – 1952.
9. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. – Cambridge, 2001.

Магомедова А.Г.
(г. Махачкала)

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *Статья посвящена проблеме профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, специфике его предмета, речевой деятельности и т.д. Статья раскрывает основные моменты в работе учителя иностранного языка, направленные на разные виды речевой деятельности учащихся.*

Ключевые слова: *деятельность преподавателя, словарный запас, терминологическая лексика, учащиеся, обучение, навыки.*

Annotation: *The given article is dedicated to the problem of the professional activity of the teacher of foreign languages, specifics of his subject, speech activity etc. The article reveals the main points in the teacher's work, directed to the different kinds of speech activity etc.*

Key words: *teacher's activity, vocabulary, terminological lexics, pupils, teaching, skills.*

Речевая деятельность учителя иностранного языка отличается своим предметом от речевой деятельности гида, переводчика, от речевой деятельности носителя языка. Отличие касается не столько уровня владения языком, сколько показателями объема языковой компетенции, в содержание которой входит филологический опыт и знания специалиста. К числу таких феноменов принадлежит и объем словарного запаса преподавателя, и знание стилистической дифференциации его единиц, и умения и навыки речевой деятельности, и

производство и использование стилистически маркированной лексики в речи. Определенный объем словарного запаса и умение использовать слова в речепорождении преподаватель передает в форме знаний, умений и навыков своим ученикам.

Естественно, что работа с терминологической лексикой имеет общие и специфические черты, включаясь в предмет деятельности учителя – специалиста. Специфика предмета деятельности учителя – специалиста обусловлена строением учебного процесса и ориентирована на познавательную деятельность учащихся.

Продукт деятельности учителя существует в групповом и индивидуальном виде. Это новое психолингвистическое состояние группы и отдельного учащегося. В конечном итоге, продукт деятельности преподавателя определяется субъективным восприятием материала, в том числе и речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо).

Если в речевой деятельности учащегося правомерно выделять личностную ориентацию, самоанализ и самоконтроль словарного состава, которые опредмечивают мотив и цель учебного процесса, то в профессиональной работе преподавателя можно выделять иные компоненты: информационно-ориентирующие, мотивационно-стимулирующие и дидактико-коммуникативные. Их соотношение зависит от установок учителя в учебном процессе. Создание мотивов обучения и обращение к ним достигается путем использования естественных речевых ситуаций, использования специальных текстов, формирования познавательных словарных задач. Целеполагающие действия преподавателя определены способами презентации учебного материала, этапами и последовательностью работы с ним. Эти действия ограничены программой, учебниками, упражнениями.

Ориентируясь на условия учебного процесса в обучаемой группе, преподаватель планирует трудности усвоения терминологической лексики, включает необходимые упражнения и задания, чтобы сформировать у обучаемых автоматизированные навыки необходимых речевых действий.

О.А. Конопкин подчеркивает, что планирование учебного процесса является целеполагающим, подчиненным одной функции: разработке программы речевых действий учащихся, т.е. набору операционных процессов. Следовательно, работая над терминологической лексикой, преподаватель программирует и свою речевую деятельность в целом, и отдельные ее этапы на занятиях, также как он программирует речевую деятельность и отдельные ее этапы для учащихся.

Планируя коллективное, групповое и индивидуальное решение методических задач на занятии, преподаватель сталкивается с противоречиями разного плана. Например, планируя организацию работы с терминологической лексикой, преподаватель предусматривает различные упражнения, затрагивающие разные виды речевой деятельности учащихся. В реальности в группе обучаемых развитие навыков всегда неравномерное. Одни навыки развиваются быстрее, чем другие. Скорость автоматизации навыков у учащихся оказывается разной. В арсенал будущего преподавателя нужно ввести корригирующие действия с учебным материалом, технология проведения которых базируется на основных методических умениях:

- диагностика, коррекция, обучение и контроль в соответствии с видом речевой деятельности, целеполагающей на занятии.

Магомедова М.М.
(г. Махачкала)

PREZI - НЕЛИНЕЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *в статье говорится о web-сервисе Prezi, с помощью которого можно создать интерактивные мультимедийные презентации и внедрении этого web-сервиса в обучение французскому языку.*

Summary: *the articles considers a Prezi web –service , by means of which interactive multimedia presentations can be created, as well as initiation of this service into the process of studying French.*

Ключевые слова: *технологии, сервис, мотивация, изучение языка, коммуникативная деятельность.*

Key words: *technologyes, service, motivation, language learning, communication activities.*

Prezi.com — это веб-сервис, с помощью которого можно создать интерактивные мультимедийные презентации с нелинейной структурой.

Сервис для создания презентаций Prezi.com предлагает большое количество возможностей для визуализации презентаций, посредством использования видеоматериалов, графики и др.

Работа веб-сервиса Prezi.com основана на технологии масштабирования (приближения и удаления объектов, т.е. зумирования). В отличие от «классической» презентации, выполненной в Microsoft PowerPoint или OpenOffice Impress, где презентация разбита на слайды, в Prezi основные эффекты связаны не с переходом от слайда к слайду, а с увеличением отдельных частей этого же слайда!

Язык интерфейса сервиса английский. Текст в презентациях может быть на любом языке, в том числе на русском.

Условия использования сервиса Prezi.com

На сайте Prezi.com представлено три тарифных плана:

— «Public FREE» — это бесплатный тариф, который позволяет создавать презентации онлайн и скачивать их к себе на компьютер. Объём места для хранения файлов на сервере Prezi — 100mb

— «Enjoy 59$/год». В этом платном тарифном плане есть дополнительные возможности: сделать презентации приватными, установить свой логотип вместо логотипа Prezi, получать поддержку от разработчиков на английском языке. Объем: 500mb

Для преподавателей — бесплатно. Для учителей, преподавателей и студентов тариф «Enjoy» Бесплатен!

Для того, чтобы получить возможность работы с этим тарифом, используйте специальную страницу для регистрации —
http://prezi.com/pricing/edu/

В заявке обязательно нужно указать адрес электронной почты, зарегистрированный в корпоративном домене вашей школы/вуза (например, вашафамилия@сайтшколы.ru).

Пошаговая инструкция регистрации преподавательского доступа представлена на странице «Как зарегистрироваться в Prezi.com».

Для того чтобы начать работу с Prezi были осуществлены следующие этапы работы:

I - ый этап - подготовительный. Студенты 1 курса ФО учились делать презентации при помощи программы Power Point по теме «Достопримечательности Парижа».

II - ой этап - ознакомительный. В связи с тем, что у студентов не получалось зарегистрироваться на сайте Prezi.com, им был предложен видео-урок Татьяны Черновой, который был предварительно загружен в образовательный преподавательский блог «Франко» для его демонстрации.

Для того чтобы результат был успешным, обучаемым были предложены следующие методические рекомендации:

1. Презентация не должна быть перегружена графикой.
2. Слайды должны содержать только основные определения, схемы, анимационные и видеофрагменты, отражающие сущность изучаемых явлений.
3. Общее количество слайдов не должно превышать 15 — 20.
4. Не стоит перегружать слайды различными спецэффектами, иначе внимание обучаемых будет сосредоточено именно на них,
а не на информационном наполнении слайда.
5. Тексты должны быть краткими. Выгоднее использовать сжатый, информационный стиль изложения материала.
6. При создании мультимедийного пособия предполагается ограничиться использованием двух или трех шрифтов.
7. Одним из важных моментов является сохранение единого стиля, унифицированной структуры и формы представления учебного материала на всем уроке.

Существует несколько вариантов вставки видео в Prezi-презентации.

1. Использование видео, хранящегося в компьютере

Для вставки видеоролика с компьютера нажмите на ссылку «From computer...» меню Media.

В старой версии редактора нажмите в Меню вставки (Insert) на кнопку File.

После этого начнется процесс конвертации видеофайла в рабочее пространство Prezi.

С видеофрагментами можно работать с помощью *Панели работы с видео*, которая появляется после нажатия на область плеера. В Панели реализованы следующие возможности:

— уменьшение масштаба окна плеера;
— поворот окна плеера;
— перемещение плеера;
— удаление видеофрагмента.

Таким образом, можно достаточно гибко использовать видеоролики в Prezi-презентациях.

Использование видео из YouTube

Для вставки видео из YouTube кликните по ссылке «YouTube...» в меню Media.

В старой версии редактора нажмите в «Пузырьковом меню» кнопку Insert пункт YouTube.

В появившемся окне в специальное поле необходимо вставить ссылку на страницус видеороликом из адресной строки веб-браузера.

Всё. Работа с видеороликом из YouTube аналогична работе с загруженным роликом.

Разница заключается в том, откуда идёт трансляция видео — с сервера Prezi или напрямую из YouTube. При высокой скорости доступа в Интернет это не имеет большого значения.

Prezi Desktop — это программа Prezi, которая работает у вас на компьютере, автономно от сайта. Это полнофункциональное Prezi-приложение, которое скачивается с официального сайта prezi.com и устанавливается на ОС Windows или Mac компьютере. В Prezi Desktop можно создавать, редактировать и показывать презентации Prezi даже если нет доступа в Интернет.

Скачать Prezi Desktop можно с официального сайта. Найти эту страницу можно всегда в колонке «Product» внизу любой страницы сайта prezi.com, а также можно нажать на картинку слева и перейти по ссылке.

После загрузки и установки Prezi Desktop необходимо войти в систему, используя свой логин и пароль, который используется на сайте prezi.com.

Подключение к сети Интернет необходимо, если требуется загрузить какие-либо объекты в проект или закачать свою презентацию на сайт или войти в программу Prezi Desktop под другой учетной записью.

Проекты презентаций имеют расширение .pez. Благодаря Prezi Desktop, можно управлять файлами проектов презентаций и хранить их в соответствующих папках на компьютере.

Платная лицензия, если используется аккаунт PreziPro или EduPro, Вы можно использовать Prezi Desktop 12 месяцев и еще 30 дней по окончании (в качестве подарка от Prezi).

Владельцы бесплатного аккаунта могут скачать Prezi Desktop и установить его на своём компьютере на 30 дней. По окончании этого периода, программа перестанет работать под той учетной записью (логином), которая указана в настройках при активации Prezi Desktop. Можно заменить старый логин на зарегистрированный новый, и снова пользоваться программой еще 30 дней. И так до бесконечности, пока разработчики Prezi это позволяют))

Вставить слайды из Microsoft PowerPoint в Prezi достаточно просто. Особенностью вставки является то, что из слайдов PowerPoint импортируется текст, который можно быстро изменить в Prezi. Иллюстрации из PowerPoint могут быть изменены непосредственно в веб-редакторе Prezi.

Нажмите на кнопку Insert All... — это позволит переместить слайды на Рабочую область Prezi-презентации.

В открывшемся окне (см. рис. выше) появится возможность выбора стиля вставки слайдов PowerPoint в Prezi.

Отметив галочкой опцию «Add path between your slides», вы добавите к слайдам *пути перехода*.

Нажмите на кнопку Insert. После этого слайды PowerPoint будут импортированы в Рабочую область Prezi в виде фрейма.

Укажите место, в которое необходимо вставить слайды, и нажмите на зелёную галочку.

Всё. Слайды импортированы из PowerPoint. Теперь они также видны слева в Панели управления слайдами.

В сервисе Prezi.com есть возможность настроить совместный доступ к своим презентациям. Это важно, если необходимо разрешить коллегам просматривать, копировать или совместно редактировать prezi-презентации.

Для того чтобы указать настройки доступа к prezi-презентации, необходимо перейти в библиотеку со своими презентациями. После этого выбрать презентацию и нажать на кнопку Share.

Откроется всплывающее окно в котором можно указать необходимый уровень доступа к презентации.

Владельцы учебной лицензии в Prezi могут установить любые из указанных выше прав доступа.

Владельцы бесплатного аккаунта Prezi *не могут сделать презентации приватными*. Презентации всегда будут доступны для просмотра другим пользователям Prezi. Есть возможность разрешить копирование презентации другим пользователям (уровень Reusable).

Работа с Prezi была продолжена студентами бывшего 1 курса (нынешним 2 курсом), а так же в нее были вовлечены студенты 3 курса. В результате проделанной работы выполнены онлайн - презентации на веб-сервисе Prezi по французскому языку, демонстрация которых представлена в образовательном блоге «Франко». Для достижения лучшего результата работы были выполнены в парах.

Студентам 3 курса было предложено выполнить презентации по курсу «Методика обучения иностранного языка», пробные работы которых представлены в образовательном блоге «magomedovamethodes.com».

Наше общество называют информационным обществом или обществом знаний, и в центре этого определения находятся технологии Web 2.0, поэтому формирование и развитие информационной компетенции играет центральную роль для модернизации образовательного процесса.

Программа Prezi оказывает большую помощь при обучении фонетике, формированию артикуляции, ритмико-интонационных произносительных навыков, для повышения мотивации обучающихся к изучению французского языка.

С помощью Prezi легко подготовить слайды, схемы, фрагменты речи говорящего, тезисы доклада для аудитории. Она может использоваться в практике работы, как преподавателя, так и учащихся, как средство подготовки презентаций для поддержки устного сообщения и как новый инструмент письма.

Хорошо оформленная в эстетическом плане компьютерная презентация качественно повышает мотивацию изучения иностранного языка. Учащиеся, создающие презентации работают с большим удовольствием, посвящают больше времени работе и более вовлечены в получение результата.

При подготовке и представлении презентации лучше усваивается та информация, которая эмоционально значима для учащихся, основана на собственных пробах и ошибках. Кульминацией процесса подготовки является

представление результатов аудитории, что служит своего рода трамплином для полноценной коммуникативной деятельности.

Студент работает как исследователь, девелопер, то есть, человек, развивающий определенные идеи, и докладчик, в то время как группа функционирует как аудитория на учебной лекции. Преподаватель выполняет роль помощника, фасилитатора – носителя функций, облегчающих выполнение задачи (проекта), кроме того, он оценивает презентацию.

Литература

1. 2D и 3D презентация. Возможности, достоинства и...eskizspb.ru/2d_3d_prez.html
2. Магомедова М.М. «Использование сервисов Web 2.0 в обучении письменной речи французского языка на начальном этапе»/ «Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования, посвященной 60-летию ФИЯ ДГУ (21 ноября 2013 г.) / материалы Всероссийской научно - практической конференции с международным участием. Махачкала 2013 с.93
3. Магомедова М.М. «Использование технологий Web 2.0 Вики и блог в формировании профессионально - иноязычной компетентности студентов факультета иностранных языков»//Современный научный вестник/ научно-теоретический и практический журнал №26(138) 2012
4. Магомедова М.М. « Разработка и реализация Web-технологий на занятиях французского языка». «Языки народов мира и Российской Федерации/ сборник научных статей с международным участием. Махачкала 2013 с.93
5. Образовательный блог по французскому языку «Франко» Магомедовой М.М. http://marina5555.blogspot.ru/
6. Образоватедьный блог по методике преподавания иностранного языка Магомедовой М.М. http://magomedovamethods.blogspot.ru/
7. Prezi.com - записки начинающего /oprezi.ru/o-prezi.html
8. Prezi на русском | Главная страница prezi-narusskom.ru/
9. oprezi.ru/rabota-s-tekstom-v-prezi.html

Магомедова С. И.
(г. Махачкала)

ФУНКЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *В данной статье рассматриваются некоторые особенности функционирования дискурсивных слов во французском языке. Исследование этого класса слов во французском языке представляет особый научный интерес, несмотря на недостаточность исследовательского материала по данной тематике.*

Ключевые слова: *дискурс, дискурсивные слова, модальные слова, коннекторы, частицы.*

Abstract: *The present article considers some features of functioning of discourse markers in French language. The study of this class of words in the French language is of special scientific interest, despite the lack of research material on this subject.*

Key words: *discourse, discourse markers, modal words, connectors, particles.*

Исследование дискурсивных слов является относительно новой областью современной науки о языке. Под дискурсивными словами подразумеваются единицы, обеспечивающие связность текста и, с другой стороны, самым непосредственным образом отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, позицию говорящего» [Баранов, Плунгян, Рахилина 1993: 7].

Основное свойство этих многофункциональных единиц – осуществление связи между двумя фрагментами дискурса: "The characteristic figuring most prominently in definitions of DMs is their use to relate utterances or other discourse particles" [Shourup 1999: 230]. Вот почему R. Risselalda и W. Spooren предлагают считать первичной функцией дискурсивных слов экспликацию отношений связности в тексте [Risselalda, Spooren 1998: 132].

К. Киселёва и Д. Пайар в качестве основных признаков дискурсивных слов выделяют следующие:

1) дискурсивные слова не имеют денотата в общепринятом смысле, их значения непредметны, следовательно, их можно изучать только через их употребление;

2) дискурсивные слова устанавливают отношения между составляющими дискурса: они обеспечивают связность текста, отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, сопоставляют или противопоставляют разные их убеждения, выражают этические оценки.

Частицы и вводно-модальные слова как дискурсивные характеризуются прежде всего тем, что не имеют денотата в общепринятом смысле, т.к. их значения непредметны и их можно изучать только через их употребление. Как частицы, так и вводно-модальные слова, устанавливая отношение между двумя и более составляющими дискурса, «обеспечивают связность текста, отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, выражают истинностные и этические оценки, пресуппозиции, мнения, соотносят, сопоставляют и противопоставляют разные утверждения говорящего или говорящих друг с другом и проч.» [Баранов, Плунгян, Рахилина 1993: 7].

Класс дискурсивных слов является грамматически неоднородным поскольку включает в себя союзы, модальные слова, наречия, частицы, которые в традиционной грамматике изучаются в рамках теории частей речи. «Дискурсивные слова не образуют «естественный» класс единиц. Этот класс не имеет четких границ и объединяет единицы, которые традиционно относят к различным частям речи. Попытки задать подобные слова списком оказываются весьма спорными, а принадлежность слова к классу дискурсивных слов определяется главным образом на основании функциональных критериев» [Киселева, Пайар 2003: 9].

В разных языках количество дискурсивных слов различно. Известно, что в русском языке таких слов много, высока и частотность их употребления. Во французском языке изучение дискурсивных слов связано с рядом трудностей. С одной стороны, это недостаточность исследовательского материала по данной

тематике, с другой – принципы и методики описания подобных слов довольно сложны и противоречивы. Во французской лингвистике частицы не принято рассматривать в качестве отдельного системно-языкового разряда слов. Французская партикология как отдельная область лингвистики еще не существует, несмотря на очевидный интерес, проявляемый французскими лингвистами к словам, которые они именуют дискурсивными. В рамках функционального класса французских частиц существует несколько классификаций, в основу которых положены как функции, выполняемые этими словами в высказывании, так и значения, привносимые ими в высказывание. Так, например, частица *donc* может быть отнесена к побудительным, подтвердительным и к эмоционально-экспрессивным. Лексему *puisque* считают заключающей. Частицу *alors* представляют только в сочетании *et alors,* которое относится к так называемым словам-фразам.

Дискурсивные слова во французском языке обладают широким диапазоном аргументативных свойств. Более того, в ряде случаев аргументативная ситуация создается именно благодаря присутствию в высказывании этих слов и их сочетаний: *enfin, Allons donc, et puis, et puis enfin, mais enfin, mais enfin quoi,* и др. Способность дискурсивных слов изменять аргументативный потенциал высказываний позволяет им обеспечивать прагматическую когерентность дискурса.

Дискурсивные слова могут выступать в качестве модификаторов аргументативного потенциала высказывания в сторону его уменьшения: *enfin*, но чаще – увеличения: *puisque, et puis, et puis enfin, allons donc, mais enfin, mais enfin quoi*, *etc.* Тем самым они повышают эффективность речевой стратегии говорящего.

Представляя собой речевые единицы с высоким прагматическим потенциалом, дискурсивные слова сигнализируют о наличии в тексте мест напряженности, ожидания, оценки и акцентирования. Благодаря свойству соотносить языковые компоненты высказываний в речи дискурсивные модальные частицы участвуют в создании логико-семантической основы отрезков дискурса, способствуя, таким образом, реализации его целостности и связности: частицы связывают эксплицитные и имплицитные суждения о ситуациях, образуя логический каркас относительно завершенных коммуникативных единств.

Важно отметить, что для подготовленного дискурса характерно употребление особых логических межпропозициональных коннекторов: *quand, alors, donc, tout de même*; в то время как в неподготовленной речи превалируют полифункциональные дискурсивные слова: *et, mais, alors, si*. В предварительно подготовленном дискурсе, организация которого обычно охватывает куда большее пространство, широко используются следующие дискурсивные слова: *d'abord, ensuite, enfin*. В спонтанном устном дискурсе используются клишированные заполнители пауз: *et bien, bon, ben, donc, la, bon, alors, quoi, enfin, voila, en fait, disons etc*. Данные отличительные признаки устного и письменного дискурса обусловлены не формой реализации сообщения, а разной природой спонтанного и предварительно подготовленного дискурса.

Среди всего многообразия подходов к определению лингвистического статуса этой категории слов можно выделить два основных. Согласно первой точке зрения, наиболее обобщенно представленной Н.А. Шигаревской, частицы французского языка относятся к функциональной сфере, поскольку усилительное

значение не является их собственной семантикой, а возникает в определенных контекстах, в которых значение данного слова вступает в противоречие с семантикой знаменательного слова, то есть не совмещается с ней [Шигаревская 1970: 45].

Одним из веских доводов в пользу этой точки зрения является тот факт, что ни одна из так называемых частиц не существует во французском языке в качестве собственно частицы, то есть части речи, обладающей только или прежде всего функцией частицы, как это имеет место в русском языке (ср. «же», «-то», «-ка», «ведь»). Французская грамматическая традиция не рассматривает частицы в качестве отдельного системно-языкового разряда слов. Вместе с тем, на функциональном уровне слова, которые мы относим к частицам, часто попадают в поле зрения французских ученых благодаря своим особым свойствам. Однако такие единицы описываются в рамках традиционных частей речи. Французская лексикография менее консервативна и уже фиксирует лексемы *donc* и *enfin* как частицы, но подобные случаи единичны. Наиболее часто такого рода слова становились объектами исследований в рамках теории аргументации. Тем не менее, во французской лингвистике вопрос о придании частицам статуса самостоятельного класса слов пока не ставится и «французская партикология как отдельная область лингвистики еще не существует» [Садоўская 1997:22]. Это оказывает отрицательное влияние на научный уровень описания французских частиц и не способствует их изучению [Матько 2008: 22].

Таким образом, количество дискурсивных слов во французском языке невелико, а их изучение несколько затруднено недостаточностью исследовательского материала по данной тематике. Здесь важно отметить, что дискурсивные слова не связаны со степенью «развитости» языка: они есть и в литературных языках с давней традицией, и в малых, в бесписьменных языках. Их присутствие связано, скорее всего, с тем, насколько в данном языке и в данной культуре важен суггестивный компонент, внимание к информации, получаемой только при межличностном общении. Исследование дискурсивных слов во французском языке представляет особый научный интерес, поскольку многие вопросы в этой области еще не получили своего однозначного решения и требуют дальнейшего изучения.

Литература

1. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. - М., 1993. С. 7.
2. Киселева К. Л., Пайар Д. Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство. - М., 2003. С.8-9.
3. Матько И. Д. Коммуникативные функции дискурсивных модальных частиц во французском языке : монография / И.Д. Матько. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 191 с.
4. Садоўская Н.М. Функцыі абмежавальна-вылучальных часціц французскай мовы ў поліпрэдыкатыўнай структуры выказвання. – Мінск, 1997. С. 22.
5. Шигаревская Н.А. Очерки по синтаксису современной французской разговорной речи / Н.А. Шигаревская. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 216 с
6. Risselalda R., Spooren W. Introduction: Discourse Markers and Coherence Relations / R.Risselalda, W. Spooren // Journal of Pragmatics. - 1998. - №30. - p. 131-133.
7. Shourup L. Discourse Markers / L. Shourup // Lingua. - 1999. - №107. – p. 227-265.

Магомедова С.М.
Курбанова Ш.М.
(г. Махачкала)

ИНТРАЛИНГВАЛЬНЫЕ ЛАКУНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *Настоящая статья посвящена исследованию интралингвальных, или внутриязыковых, лакун в системе английского языка. Интралингвальные лакуны выявляются внутри одного языка и отличаются недостаточной изученностью, что представляет большую трудность для их рассмотрения. Нами предпринимается попытка систематизации и классификации внутриязыковых лакун по различным критериям, а также элиминирования лакун с целью заполнения «пустот» на семантической карте английского языка*

Ключевые слова: *лакуна, когнитивная база, элиминирование лакун, интралингвальная лакуна*

Abstract: *The article is devoted to the problem of intralingual lacunas in the English language. These lacunas are found in one language system and they are not properly researched, that is why they do not come easy for study. We attempt to classify intralingual lacunas by different criteria and give various means of their elimination so that to fill the gaps on the semantic map of English*

Key words: *lacuna, cognitive base, elimination of lacunas, intralingual lacuna*

В языкознании второй половины 20-го и начала 21-го вв. наметилась тенденция обращения к когнитивным аспектам рассмотрения языковых процессов, отражающая антропоцентрический подход к анализу языкового материала, учитывающая роль человеческого фактора в языке и определяемая интересом к познавательным процессам, в которых ведущую роль играет язык. Язык, культура народа и этномышление стали рассматриваться в неразрывной связи, вследствие чего появилась возможность преодоления культурно-языковых барьеров на пути к межнациональному диалогу. Будучи одним из признаков нации, язык представляет собой главную форму выражения и существования национальной культуры. Язык формируется под давлением насущных потребностей народа, которые немедленно должны быть отражены и проявлены в знаковом выражении. Язык представляет собой не просто средство общения и взаимопонимания, а это «слепок с мировоззрения и духа говорящего» [Гумбольдт 1985: 397].

Свободно владеть иностранным языком означает проникнуть в концептуальный мир носителя другого языка, понимать ментальность народа, пользующегося этим языком как родным. Билингв естественно сопоставляет картины мира своего родного языка и иностранного, формируя третье видение мира, позволяющее ему предвидеть коммуникативную неудачу и предотвратить ее посредством лингвистических средств. Сегодня, когда мир обеспокоен проблемой перманентных конфликтов, особенностью нашего времени стало стремление к поиску принципиальных оснований для моделирования диалогических отношений на уровне общения носителей разных лингвокультур.

В настоящее время общепризнан тот факт, что для представителей какого-либо одного лингвосоциума характерно наличие общей когнитивной базы, общих механизмов восприятия окружающей действительности, мира и самих себя сквозь призму национального сознания и самосознания. Эта база «сохраняет, стереотипизирует и задает модели восприятия и обработки информации, создает возможности для их межпоколенной трансляции, обусловливающий языковое и культурное единство членов данного сообщества» [Гудков 1997: 116].

При сопоставлении когнитивных баз конкретных лингвокультурных сообществ обнаруживается, что единицы, присутствующие в одной когнитивной базе, отсутствуют в другой. Такие национально-специфические расхождения (несовпадения) в лексических системах языков и культурах выявляются на различных уровнях и описываются зарубежными и отечественными исследователями при помощи различных терминов.

К несовпадающим элементам [Томахин 1988: 5], прежде всего, относится безэквивалентная лексика. Именно данный пласт лексики, включающий слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями, играет особую роль в представлении об инокультурном ареале. Чаще всего именно безэквивалентная лексика заимствуется из языка в язык [Верещагин, Костомаров 1983: 56]. Каждая национально-культурная общность включает в свой язык значительное количество заимствованных слов, причём без одновременного заимствования соответствующих предметов и явлений [Томахин 1988: 35].

Р. А. Будагов говорит о существовании текстовых «темных мест» [Будагов 1977: 143-144]. Г. Д. Гачев именует национально-специфические элементы, препятствующие общению представителей разных культур, «заусеницами», которые «задираются» в процессе межкультурной коммуникации [Гачев 1967:82].

Сопоставляя грамматические системы двух языков, Ч. Хоккет выделяет случайные пропуски, пробелы в речевых моделях («random holes in patterns») [Hocket 1954: 114-115]. Для обозначения образа национальных картин мира различных этнических общностей Л. А. Шейман и Н. М. Варич используют термин «этнодейм» [Шейман, Варич 1976: 75].

Каждый из вышеперечисленных терминов используется для описания расхождений между языками и культурами на каком-либо одном уровне. Однако на определенном этапе развития научной мысли объективно возникла необходимость применения одного термина для обозначения разного рода расхождений в языках и культурах. На основе единого методологического подхода был предложен термин **«лакуна»** (от лат. *lacuna* – углубление, впадина: полость; филол. пробел, пропуск, недостающее место в тексте) [БТСРЯ 1998: 193]. В лингвистике первыми ввели термин «лакуна» канадские учёные Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне, определяя его как явление отсутствия в одном языке соответствия лексеме другого языка [Вине, Дарбельне 1978: 157-167].

В современной лингвистике лакуны рассматриваются как «национально-специфические элементы культуры, нашедшие соответствующее отражение в языке носителей этой культуры, либо полностью не понимаемые, либо недопонимаемые носителями иной культуры и языка в процессе коммуникации» [Томашева 1995: 58]. Это «виртуальные единицы лексической системы», «семемы без лексем», [Быкова 2003: 9], свидетельствующие «об избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой»

[Сорокин, Марковина 1988: 8]. Следовательно, к основным признакам лакуны можно отнести: непонятность, непривычность/ экзотичность, чуждость/ незнакомость этих предметов и явлений для носителя другого культурного кода.

Ю. А. Сорокин предлагает термин «лакуникон» для обозначения некоторого составляющего части структуры языковой личности. Под лакуниконом понимается некий механизм, управляющий фильтрацией всей поступающей информации [Сорокин 2003: 7]. Когда человек в процессе общения сталкивается с непонятными и незнакомыми элементами чужой культуры, лакуникон посылает в мозг информацию о расхождениях на понятийном или языковом уровнях двух локальных культур. Затем вступает в действие механизм элиминирования (заполнения) лакун. А элиминирование будет зависеть как от собственного опыта, так и степени знакомства человека с данной культурой.

На уровне языка выявляются лингвистические лакуны. Языковые лакуны, в свою очередь, подразделяются на *межъязыковые* (при сопоставлении языков) и *внутриязыковые* (при сравнении единиц одного языка). И.В. Томашева выделяет *лексические, грамматические, стилистические, полные, частичные или компенсированные лакуны* [Томашева 1995: 54]. По классификации Г.В. Быковой, лакуны классифицируются на *уникальные/ частные, абсолютные/ относительные, родовые/ видовые (векторные), смешанные, вакантные (некомпенсированные), эмотивные (коннотативные, ассоциативные)* [Быкова 2003: 57-75].

Межъязыковые лакуны определяются как «отсутствие в системе языка слова, несущего понятие, эквивалентное понятию языка сравнения» [Харитонова 1987: 34]. Межъязыковые лакуны сравнительно легко выявляются в двуязычной (или полиязычной) ситуации при сопоставлении лексических или грамматических систем двух языков или семантических полей и слов, отражающих особенности психологического восприятия мира в целом ряде языков. В качестве примера межъязыковых лакун в английском языке на фоне русского языка можно привести отсутствие слов равнозначных русским лексемам: *самовар, кипяток*, *борщ, варежки, квас, валенки* и т.д. Так же, как и в русском языке отсутствуют эквиваленты следующим лексемам английского языка: *lord, glen* («узкая горная долина») [НАРС 2003: 334], *redbrick* («*краснокирпичный*» - об университетах, основанных в 19-20 вв. и специализирующихся на технических дисциплинах) [НАРС 2003: 649], *to perk* («вскидывать голову с бойким или нахальным видом») [НАРС 2003: 579] и т.д.

Иначе обстоит дело с внутриязыковыми (интралингвальными) лакунами. Этот тип лакун не стал пока предметом должного внимания лингвистов. Внутриязыковые лакуны обнаруживаются в одноязычной ситуации, когда в рассматриваемом языке отсутствует слово для обозначения существующего понятия. Заметный вклад в изучение этого вопроса внесла Г.В. Быкова, раскрыв лингвистическую сущность явления внутриязыковой лакунарности в русском языке [Быкова 2003: 167].

Анализировав и исследовав лексические единицы, отобранные методом сплошной выборки из словарей и англоязычной художественной литературы, нами предпринимается попытка дифференциации интраязыковых лакун в английском языке:

Системные (потенциальные) лакуны. Эта группа лакун обусловлена системным характером языка и системным подходом к изучению языковых

явлений. Можно предположить, что эта группа самая многочисленная. Строго говоря, системной лексической лакуны в чистом виде нет – она всегда одновременно и словообразовательная, точнее, лексико-словообразовательная, в то время как системная словообразовательная лакуна довольно частотна. Например: ***horse*** (лошадь) **–** ***foal*** (теленок)**,** ***dog*** (собака) **–** ***puppy*** (щенок)**, cat** (кот) **–** ***kitten*** (котенок)**.**

Коммуникативные лакуны. Поскольку «средой обитания» коммуникативных лакун является устное общение, то в случае повышения коммуникативной релевантности концепта они чаще всего заполняются либо сленговой единицей, либо диалектизмом. Например: ***dog*** обозначает в определённом контексте не собаку, а несостоявшееся свидание с девушкой или тяжёлый экзамен, а в лондонском просторечии кокни – телефон, ***kisser*** – лицо, ***book*** – крутой, клевый, ***map*** – физиономия и т.д.

Формообразовательные лакуны. Этот тип лакун обнаруживается в неполных парадигмах. Например, в парадигмах множественного числа некоторых существительных, таких как: ***milk*** – отсутствует форма множественного числа, ***news*** **–** нет формы множественного числа, ***trouser*** **–** нет формы единственного числа.

Мотивированные и немотивированные лакуны. *Мотивированные* лакуны отражают отсутствие в языке слова вследствие отсутствия предмета, явления в самой действительности народа. Например, в парадигме «специалист по разведению животных» наблюдаем: ***dog-breeder, cat-breeder***, но отсутствует лексемы, обозначающие специалистов по разведению львов, зайцев, китов, так как никто не разводит китов, львов, зайцев и т.п. В таких «специалистах» нет необходимости, отсюда нет и слов, их обозначающих. *Немотивированные* лакуны отражают отсутствие в языке слова при наличии в действительности данного народа соответствующего предмета, явления, процесса. Лакуны этого типа легко обнаруживаются в замкнутом семантическом поле, например, обозначающем «мясо рыб»: ***sturgeon*** – осетрина, но нет номинаций мясо налима, сайры и т.д. В английском языке существует лексема ***dowager*** со значением «престарелая дама с аристократическими манерами», однако отсутствует слово, обозначающее лицо мужского пола (нет номинации в гендерной парадигме).

Лингвокультурологические лакуны в английском языке могут быть историзмы, устаревшие слова, использование которых ограничилось ввиду изменений реалий носителей данного языка. Например, ***Saxon, casque*** **–** шлем, ***moat*** **–** ров, ***lute*** **–** лютня.

Относительные лакуны – лакуны, возникающие в системе одного языка ввиду различий в стилистике и частоте употребления лексемы. Например: ***guerdon*** **–** (поэт.) награда, ***quaff*** – (книж.) пить большими глотками, осушить залпом, ***vouchsafe*** **–** (книж.) удостаивать, соизволить и т.д.

Выделенные нами интралингвальные лакуны, как «бреши» на семантической карте английского языка, необходимо заполнить. Нам представляется возможным выделить следующие способы ***элиминирования лакун*****:**

1. Подбор нейтральной лексики для замены историзмов, архаизмов, книжных слов, редких слов и т.д: *dale – valley*, *hapless – unlucky*, *haply – by chance*;
2. Заимствование лексики из других языков: Sauerkraut (нем.) – кислая капуста, kindergarten (нем.) – детский сад, physics (греч.) – физика;

3. Описание жаргонизмов и профессионализмов: A *«**bear**»* was one who sold stocks which most frequently he did not have, in anticipation of a lower price, at which he could buy and satisfy his previous sales (Th. Dreiser. *The Financier)*; ***four-bagger*** (спорт.) – *home-run*; ***tankmen*** (спорт.) – swimmers; ***block-buster*** (воен.) – (букв. *сметающий квартал)* особая бомба, предназначенная для разрушения больших зданий – *a bomb of big caliber* и т.д.

4. **Развернутое пояснение:** ***dowager*** – гендерная лакуна, компенсация - *an old man with aristocratic manner*. Данный способ элиминирования возможен благодаря тому, что, по С.Г. Тер-Минасовой, язык может описать все [Тер-Минасова 2000: 48].

Итак, лакуны образуются как в двуязычных, так и одноязычных ситуациях. В нашей статье мы анализировали лакуны внутри английского языка, которые представляют большой интерес и актуальность ввиду недостаточной разработанностью данной проблематики в рамках рассматриваемого языка. Исследование интраязыковых лакун позволяет в дальнейшем избегать коммуникативных, грамматических, прагматических и семантических «брешь» в английском языке.

Литература

1. *Вине Ж.П., Дарбельне Ж.* Технические способы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. - М., 1978. С. 157-167.
2. *Быкова Г.В.* Лакунарность как категория лексической системологии.- Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003.- 276 с.
3. *Верещагин Е. М., Костомаров В.К.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. - 248 с.
4. *Гачев Г. Д.* О национальных картинах мира // Народы Азии и Африки. № 1. 1964. С. 81-86.
5. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. -452 с.
6. *Гудков Д.Б.* Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация //Язык. Сознание. Коммуникация. №1. М., 1997. С.114 – 127.
7. *Сорокин Ю.А*. Лакуны: еще один ракурс рассмотрения // Лакуны в языке и речи. № 2. Благовещенск, 2003. С. 3 – 11.
8. *Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю.* Культура и ее психолингвистическая ценность // Этнопсихолингвистика. М.,1988. С. 7-14.
9. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие). М.: Слово/Slovo, 2000. - 624 с.
10. *Томахин Г.Д.* Реалии – американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1988. - 239 с.
11. *Томашева И.В.* Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивные лакуны // Язык и эмоции. Волгоград, 1995. С. 50-60.
12. *Харитонова Б.* Национальная специфика семантики русского слова (на материале существительных лексических полей человек, быт и народное хозяйство учебника «Русский язык 1» для подготовки дипломированных учителей русского языка в ГДР): Автореф. дисс…. канд. филол. наук. Воронеж, 1987. - 22 с.
13. *Шейман Л.А., Варич Н.М.* О «национальных картинах мира» и об их значении для курса русского языка и литературфы в нерусских школах // Вопр. препод. рус. языка и л-ры в киргиз. школе. № 6. Фрунзе, 1976. С. 67- 114.

14. *Hocket Ch.F.* Chineesse versus English: An Explanations of Whorfian Thesis // Language in Culture. Chicago: The Univ of Chicago Press, 1954. - P.106-123.
Словари
1. *БТСРЯ 1998 – Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. 1-е изд-е: СПб.: Норинт, 1998.* - 1536 с.
2. *НАРС 2003* – Новый англо-русский словарь под ред. В.К. Мюллера. М.: Русский язык, 2003. - 946 с.

Маллаева З.М.
(г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ИМПЕРАТИВА И ПРОХИБИТИВА В АВАРО-АНДИЙСКИХ ЯЗЫКАХ

Аннотация: *В статье исследуются способы образования императива в аваро-андийских языках. Прохибитив рассматривается не как отрицательная форма императива, а как самостоятельная морфологически выраженная категория наклонения, отличная от императива не только формально, но и функционально, поскольку репрезентирует не побуждение, а запрет.*

Ключевые слова: *аваро-андийские языки, прохибитив, императив, наклонение.*

Abstract: *This article is devoted to the ways of formation of imperative in the Avar-Andi languages. Prohibitive is considered to be not negative form of the imperative, but as separate entity of the category of mood that is morphologically expressed. It is differ from imperative not only formally, but also functionally. As it represents not inducement but prohibition.*

Key words: *Avar-Andi languages, prohibitive, imperative, mood.*

Глагол – субстанция наиболее специфичная с точки зрения национального своеобразия языка. Поэтому фундаментально значимы при его исследовании дистанцирование от «индоевропоцентризма» и «взгляд изнутри», когда каждая его форма и категория семантически прочувствована и квалифицируется с точки зрения ее реальной коммуникативно-функциональной нагрузки в системе языка. Экстраполяции на основе опыта изучения индоевропейских языков допустимы лишь в той мере, в какой исследуемое конкретное языковое явление обладает признаками лингвистической универсалии.

По характеру грамматических категорий и по обилию грамматических форм глагол в аваро-андийских языках является одной из сложнейших частей речи. Грамматические категории глагола находят выражение в системе формообразования глагола. Изменение глагола по классам, числам, временам, видам и наклонениям составляет спряжение глагола. Категория наклонения присуща всем глаголам, независимо от их лексического значения. Она проявляется

в спрягаемых формах глагола и через них входит в состав грамматического оформления предложения.

Категория наклонения в аваро-андийских языках – это один из малоизученных вопросов грамматики этих языков, и потому неудивительно, что даже в относительно хорошо изученном аварском языке пока точно не установлено количество наклонений, и мнения по этому вопросу обнаруживают значительное разнообразие [Маллаева 2007: 53-55]. Противоречивы также сведения о наклонениях в андийских языках.

Лишь ограниченное количество наклонений представлено во всех аваро-андийских языках. Среди них особое место занимают императив и прохибитив, отчасти и потому, что по сей день не решен вопрос о категориальном статусе прохибитива: чем является прохибитив, отрицательной формой императива или самостоятельным наклонением.

Повелительное наклонение (императив) – это одна из древнейших языковых универсалий. Традиционно императив включается в число косвенных наклонений. Но ряд исследователей исключают повелительное наклонение из сферы категории наклонения на том основании, что оно отличается от всех косвенных наклонений как формально, так и содержательно. В отличие от всех других наклонений, императив не коммуникативен. Он не требует ответной речевой реакции, выражая только побуждение к действию [Володин, Храковский 1977: 52-53].

Непризнание за императивом статуса наклонения Т.И. Дешериева считает неоправданным, как и выведение некоторыми лингвистами из сферы модальности изъявительного и/или вопросительного наклонений, – это следствие либо исключения из модальности целевой коммуникативной установки говорящего (или пишущего), либо сведения формальной логики к традиционной, предмет изучения которой – суждения-сообщения. А между тем, современная формальная логика, включающая в себя модальную и являющаяся частью логики диалектической, считает суждение-побуждение и суждение-вопрос столь же обоснованным, как и суждение-сообщение [Дешериева 1988: 51]. В целом, соглашаясь с Т. И. Дешериевой, в той части, что следует признать за императивом статус наклонения, и нельзя вывести из сферы модальности изъявительное и вопросительное наклонение, следует все же обратить внимание на некорректность термина «суждение-побуждение», поскольку побуждение, как и вопрос, не содержит суждения.

Во всех грамматиках аварского языка принято считать, что повелительное наклонение образуется от основы масдара. Масдар – это одна из форм глагола, так же как и императив. Представляется нецелесообразным свести образование одной глагольной формы (императива) к другой (масдару, в данном случае). Более корректным было бы, на наш взгляд, говорить об образовании повелительного наклонения от основы глагола, тем более что принцип образования и масдара, и императива один и тот же: к общепарадигматической глагольной основе прибавляются категориальные форманты. Говорить об образовании императива от масдара нецелесообразно и по той причине, что императив в аварском языке так же, как и во многих других языках, относится к числу древнейших категорий и исторически предшествует другим наклонениям. Гипотеза об историческом предшествовании повелительного наклонения формам других наклонений находит подтверждение на материале языков индоевропейских, тюркских, иберийско-

кавказских и др. Нередко в этих языках императив совпадает с глагольной основой.

При выборе форманта повелительного наклонения в аварском языке существенными оказываются два момента: 1) тип основы; 2) семантика переходности~непереходности глагола. Тип основы и семантика переходности~непереходности глагола оказывают влияние на выбор форманта императива и во всех андийских языках.

Повелительное наклонение в аварском литературном языке конституируется формантами *-е, -а, -й.* Глаголы переходной семантики с основой на согласный образуют императив посредством форманта *-е.* Это наиболее распространенный в аварском языке формант императива. По диалектам южного наречия представлен его вариант *-и*. Глаголы непереходной семантики с основой на согласный образуют императив посредством форманта *-а*. Все глаголы с основой на гласный (все они имеют вторичный характер и общее их количество не превышает 100 лексем), независимо от семантики, образуют повелительное наклонение посредством форманта *-й*.

Принцип образования императива в андийских языках не выявляет особых различий. Во всех аваро-андийских языках представлены сходные показатели этого наклонения, например:

авар. *-а/-е* (диал. *-и*), *-й*: *вач1-а!* «приходи!», *вук1-а* «будь!», *бос-е!* «возьми!», *хъва-й!* «пиши!» *квана-й*! «ешь!» и т.д.

ботл. *-а/-и*: *гъамд-а!* «ешь!», *ибхв-а!* «возьми!», *вигъ-и* «стой!»; *чугь-и!* «беги!», *вукIу-ба* «будь!», *ва-ма!* «иди!», *гьо-ба!* «приходи» и т.д.

ахв. *-а/-е* *бучI-а!* «руби!», *къам-а!* «ешь!», *вокъ-е*! «иди!», *гьадахь-е!* «слушай!», *бех-е!* «возьми!», *бихь-е!* «держи!», *вокъI-е!* «приходи» и т.д.

анд. *-о*, *о*^{н} /-б *вукIо-б!* «будь!», *квард-о* «разруби!», *вол-о* «одень!», *вуч-о*^{н} «приведи!», *бос- о*^{н} «расскажи!» и т.д.

год. *-а/-и*: *вукIа-бе!* «будь!», *вучIа-бе!* «умри!»,

карат. *-бе* *букIу-бе!* «будь!»,

багв. *-бе* *вильи-бе*! «стой!», *вичIа-бе!* «умри!»,

тинд. *-иба*, мн. *–иби: вучIи-ба! «*умри!», *волIи-ба!* «уходи!»,

чам. *-абе: бичIа-бе!* «умри!», *биль-аме!* «варись!»

Суффиксы: анд. *-б*, карат., ратл., цег., багв. *-бе*, чам. *-абе*, ток. *-би*. тинд. *-иби* являются рефлексами общеандийского показателя императива **-бе*.

На основе сравнительного анализа аффиксов императива М.Е. Алексеев полагает возможным «говорить о двух общевосточнокавказских способах образования императива: во-первых, на *-а/-о* (преимущественно для переходных глаголов), и, во-вторых, нулевой, из которого путем аналогии возник, как можно полагать, суффикс *-и»* [Алексеев 1988: 98]. В общевосточнокавказском масштабе может и не быть принято (ср. в связи с этим предположение об общенахском показателе императива *-а* [Дешериев 1963: 527], генезис его может увязываться с другими формальными элементами. Например, допустимо наличие на общенахскодагестанском уровне эмфатической частицы-междометия, присоединяемой преимущественно к переходным предложениям [Алексеев 2001: 9].

Формант императива *-а* представлен во всех аваро-андийских языках. Если в аварском языке посредством форманта *-а* образуется императив

непереходных глаголов, то в андийских языках суффикс императива *-а/-о* характерен, как правило, для переходных глаголов.

Переходные глаголы обнаруживают единообразие в образовании императива по всем андийским языкам.

Непереходные глаголы, напротив, обнаруживают разнообразие в оформлении императива. В андийском языке, как указывает П.А. Саидова «повелительное наклонение непереходного глагола не имеет специальных форм, оно использует форму причастия прошедшего времени с суффиксом *-б: гьалтIунни-б* «работай», *гьалтIунни-б-ул* «работайте» [Саидова 2000: 285]. Наверное, здесь следует говорить не об использовании формы причастия прошедшего времени, а о совпадении форм императива и причастия прошедшего времени. Тем более, что по всем аваро-андийским языкам имеет место совпадение формы имератива с той или иной формой глагола. Так, в аварском языке формы повелительного наклонения и масдара глаголов с основой на гласный совпадают: *хъва-й!* «пиши!» и «написание», *соро-й!* «дрожи!» и «дрожание», *къоло-й!* «седлай!» и «седлание», *ччу-й!* «макай!» и «макание» и т.д. Их можно различить лишь в контексте. В чамалинском языке формы повелительного наклонения у некоторых глаголов совпадают с формой прошедшего времени, отличаясь только местом ударения: *бет-а* «оставил» и «оставь!», *билъ-а* «сварил» и «свари!». В ботлихском языке у непереходных глаголов с формантом инфинитива *-и* формы инфинитива и императива совпадают: *вук1-и* «быть» и «будь!», *мас-и* «рассказывать» и «расскажи!», *биъ-и* «умереть» и «умри!» и т.д.

В ахвахском языке императив образуется посредством формантов *-а, -е,* которые присоединяются к основе глагола, не осложненной другими суффиксами: ***б**ех-а!* «возьми!»; *букъ-а!* «режь!»; *белъ-а!* «оставь!»; *гьандахь-е! (мн. ч) гьандахь-а! (ед.ч.)* «слушай!» *хIадулъилай-а!* «готовься!» и т.д. Ахвахский – единственный среди аваро-андийских языков, который формально на морфемном уровне различает в форме императива приказ и просьбу. Для выражения семантики приказа, строгого повеления употребляют форму инфинитива с формантом *-а*, например: *эххъ-а!* «смотри!», *бех-а!* «возьми!», *гьандахь-а!* «слушай!», *бихь-а!* «держи!», *вокъI-а!* «приходи» и т.д. Для выражения смягченного повеления в виде просьбы или мольбы употребляются формы императива, образованные посредством форманта *-е*, например: *эххъ-е!* «смотри, пожалуйста!», *бех-е!* «возьми, пожалуйста!», *гьандахь-е!* «слушай, пожалуйста!», *бихь-е!* «держи, пожалуйста!», *вокъI-е!* «приходи, пожалуйста».

В андийском языке императив непереходных глаголов совпадает с формой причастия прошедшего времени: *вукIо-б!* «будь!» и «бывший», *гьалт1унни-б* «работай!» и «работавший». Переходные глаголы образуют форму повелительного наклонения посредством форманта -о, который прибавляется к основе глагола, например: *квард-о* «разруби!», *вол-о* «одень!», *вож-о* «жарь!», *бус-о* «макни!» и т.д. Глаголы «ряда *н*» или второго спряжения образуют императив посредством форманта *-о*^{н}, например: *вуч- о*^{н} «приведи!», *бос- о*^{н} «расскажи!», *рацI1цI1- о*^{н} «спроси!», *бил- о*^{н} «стреляй!».

Запретительное наклонение – это категориальная форма выражения модальности запрещения действия. Традиционно в авароведении прохибитив не выделяли, его рассматривали как отрицательную форму повелительного наклонения [Мадиева 1981: 124]. Появлению термина «прохибитив» и выделению запретительного наклонения в качестве самостоятельного

наклонения авароведение обязано С.М. Хайдакову: «Формы запретительного наклонения или прохибитива имеют особые негативные аффиксы, отличные от негативных аффиксов других наклонений. Прохибитив соотносится со вторым лицом обоих чисел и выражает категорическое запрещение. Аварские формы в зависимости от диалектов маркируются аффиксами: *-ге, -ги, -гу, -го*» [Хайдаков 1975: 177]. В литературном языке представлен аффикс *-ге.* Он присоединяется к основе настоящего общего времени: *босула* «беру» – *босу-ге!* «не бери!»; *къот1ула* «режет» – *къот1у-ге!* «не режь!».

Поскольку формант *-ге* представлен только в формах, выражающих запрещение (в других глагольных формах он не встречается), то есть основание рассматривать данные формы как самостоятельное глагольное наклонение.

Запретительное наклонение представлено также в ботлихском языке. Формы, выражающие запрещение в ботлихском образуются присоединением форманта *-сси* к форме повелительного наклонения глагола: *ибхв-е* «берет» – *ибхв-а* «возьми!, бери!» – *ибхва-сси!* «не бери!»; *букъ-е* «режет» – *букъ-а* «режь!» – *букъа-сси!* «не режь!»; *бурд-е* «летает» – *бурд-а* «летай!» – *бурда-сси!* «не летай!» и т.д. Принцип образования форм, выражающих запрещение, в аварском и ботлихском языках не совпадает.

В чамалинском языке основой образования прохибитива служат формы аориста, к которым присоединяется суффикс запрещения *-хъала.* При этом не имеет значения, какой суффикс принимает данный глагол в повелительном наклонении. Суффикс запрещения *-хъала* в преобладающем большинстве случаев присоединяется к последнему согласному формы аориста: *бекь-хъала* «не паши!», *вал-хъала* «не кричи!», *гуд-хъала* «не давай» и т.д.

В каратинском языке запретительное наклонение образуются посредством суффиксов отрицания *-биссе, -миссе* присоединяемых к глагольной основе, например: *бегь-и-биссе!* «не бери!», *беж-и-биссе!* «не жарь!», *бохъ-и-биссе!* «не отнимай!» и т.д. Глаголы с назализованной основой образуют форму прохибитива посредством форманта *-миссе*, например: *кьигь-и-миссе*! «не спи!», *белъ-и-миссе!* «не вари!» и т.д.

Принцип образования прохибитива не совпадает также и по андийским языкам: в каратинском формант негатива присоединяется к основе глагола, в ботлихском – к форме императива, в чамалинском – к форме аориста. Формант негатива в чамалинском материально отличается от других андийских языков: в чам. *-хъала*, в остальный андийских языках *-сс-* с различными огласовками.

Запретительное наклонение (прохибитив) выражает категорическое запрещение. Традиционно прохибитив рассматривают как отрицательную форму императива. Мы придерживаемся мнения, что в аваро-андийских языках семантика запрещения реализуется как самостоятельная морфологически выраженная категория наклонения, отличная от императива. Прохибитив отличается от императива не только формально, но и функционально, поскольку репрезентирует не побуждение, а запрет.

Литература

1. Алексеев М. Е. Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков. – М., 1988.

2. Алексеев М. Е. О некоторых показателях наклонения в восточно-кавказских языках // Дагестанский лингв. сборник. – Вып. 9. – М., 2001.
3. Володин А.П., Храковский В.С. Об основаниях выделения грамматических категорий (время и наклонение) // Проблемы лингвистической типологии и структуры языка. – Л., 1977.
4. Дешериев Ю.Д. Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблемы происхождения и исторического развития горских кавказских народов. Грозный. 1963.
5. Дешериева Т.И. Категория модальности в нахских и иноструктурных языках. – М., 1988.
6. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. – Махачкала, 1981.
7. Маллаева З.М. Глагол аварского языка: структура, семантика, функции. – Махачкала, 2007.
8. Саидова П.А. Андийский язык // Языки Дагестана. – Махачкала - Москва. 2000. – С. 275-288.
9. Хайдаков С.М. Система глагола в дагестанских языках. – М., 1975.

Мамонтова З.Н.
(г. Махачкала)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ФГОС СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *В данной статье, наряду с основными идеями ФГОС, рассматриваются новые условия обучения ИЯ, среди которых главными являются специальная подготовка учителя к внедрению ФГОС; использование только тех УМК и пособий, которые могут реализовать госстандарт; использование современных педагогических технологий; создание учебно-материальной базы; использование новой системы оценивания учащихся.*

Ключевые слова: *стандарты, реализация, готовность, учебники, технологии, база, система оценивания.*

Annotation: *In this article, along with main ideas of new federal standarts, new conditions of education are examined. Among them the most important are: special training of teachers to usage of new technologies, the usage of those texbooks and aids which can realize new standarts, the usage of modern pedagogical technologies, building of educational basis, the usage of new system of schoolchildren's evaluation.*

Key words: *standarts, realization, readiness, textbooks, technologies, basis, a system of evaluation.*

В настоящее время российские школы осуществляют реализацию ФГОС в начальных классах. С 2015-2016 учебного года планируется введение

обязательного обучения по ФГОС на ступени основного общего образования, а с 2020-2021 учебного года – на ступени среднего (полного) образования.

В связи с этим первейшей задачей учителей иностранных языков является основательное изучение всех положений ФГОС и поэтапное применение их на практике.

Основной идеей ФГОС является постепенный переход от школы информационно-трансляционной к школе деятельностной.

При этом лингвистическое образование наполняется совершенно новым содержанием, предусматривающим:

- организацию образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода;

- формирование социокультурной среды школы;

- обеспечение формирования УУД (универсальных учебных действий);

- введение интегрированных предметов (метапредметов) в старших классх;

- обеспечение индивидуального процесса обучения.

Системно-деятельностный подход в образовании, в свою очередь, предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности; переход к стратегии социального проектирования; признание решающей роли содержания образования; обеспечение преемственности образования; разнообразие организационных форм обучения; гарантированность достижения планируемых результатов.

ФГОС второго поколения формулирует результаты образования на трех уровнях: личностном, метапредметном и предметном. Это означает, что наши учащиеся за годы обучения в школе должны не только приобрести сумму знаний и умений по ИЯ, но и овладеть умениями учиться, организовывать свою деятельность, стать обладателями определенных личностных характеристик.

«Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться без помощи учителя» - писал Элберт Хаббард, американский писатель и философ. Эти слова хорошо отражают цель современного учителя.

Цели, задачи, определенные рамками ФГОС и перечисленные выше требуют новых условий обучения ИЯ. Среди них, на наш взгляд, наиболее важными являются:

- подготовка учителя к работе по ФГОС;

- выбор учебников, пособий, реализующих ФГОС

- совершенствование существующих методик и использование новых образовательных технологий;

- использование новой системы оценивания;

- создание учебно-материальной базы.

Рассмотрим перечисленные условия введения новых ФГОС:

1. Готовность учителя к внедрению ФГОС. Сегодня иноязычное образование переживает сложный момент. Нашей республике в период модернизации нужны высококвалифицированные специалисты, свободно владеющие одним или несколькими иностранными языками. Введение ФГОС требует, чтобы учителя ИЯ имели иной уровень квалификации: это учителя,

знающие требования ФГОС, современные технологии обучения ИЯ; были готовы к организации образовательного процесса в современной информационно-образовательной среде, к реализации требований ФГОС и достигали освоения основной образовательной программы на основе системно-деятельностного подхода, который является методологической основой ФГОС.

В связи с этим, особое значение приобретают курсовая, межкурсовая подготовка учителя, его участие в методической работе города/района.

2. Определение и использование учебников, пособий, реализующих требования ФГОС. При выборе учебников необходимо учитывать, что в настоящее время завершается диалектический переход к новым формам обеспечения образовательного процесса от учебника к учебно-методическому комплекту, как основе информационно-образовательного учреждения, реализующим требования ФГОС.

Министерством образования России рекомендовано семь линий УМК по английскому языку, реализующих ФГОС:

- Афанасьева О.В., Михеева И.В. (2-11 классы);
- Баранова К.М., Дули Д. и др. (2-9 классы);
- Быкова Н.И., Дули Д. и др. (2-9 классы);
- Комарова Ю.А. и др. (2-11 классы);
- Вербицкая М.В. и др. (2-11 классы);
- Кузовлев В.П. и др. (2-9 классы);
- Тер-Минасова С.Г. (2-9 классы);

Одновременно учителя продолжают работать по УМК издательства «Титул» авторов Биболетовой М.В. и др., Кауфман К.О. и др. вплоть до окончания учащимися школы, начавшими обучаться АЯ по этим учебникам.

Выбор учебников осуществляется учреждением и учителем самостоятельно, исходя из особенностей школ и обучающихся.

Переход на новые серии УМК реализуется в нескольких плоскостях: содержательной, методической, технологической. Содержательно перечисленные УМК способствуют реализации таких важнейших свойствв информационно-образовательной среды как информационная избыточность и оперативность. Одновременно снижается роль учебника ,возрастает роль электронных приложений к учебнику. Растет роль методического сопровождения УМК (учитель учится работать по новым УМК).

Функционально УМКС позволяет отойти от классической методики и пользоваться педагогическими технологиями. Выполнение определенных образовательных технологических операций, разработанных в УМК с целью реализации разных образовательных функций, позволяют достигнуть принципиально новых результатов обучения учащихся.

Технологически новые УМКС обеспечивают рост технологических возможностей производства образовательных ресурсов (рост педагогических возможностей и ценность), а также рост разнообразия технологических устройств (от бумаги до Интернета).

3. Использование современных педагогических технологий обучения. В качестве современных педагогических технологий, обеспечивающих эффективную реализацию ФГОС, выступают:

- технология развития критического мышления учащихся;
- технология проектного обучения;

- технология проблемного обучения;
- технология формирования универсальных учебных действий;
- технология оценки достижения планируемых образовательных ресурсов.

Использование перечисленных технологий помогут вывести российскую школу, учащихся школ на современный уровень образования.

4. Создание учебно-материальной базы.

Стандарт предъявляет новые требования к материально-техническому и информационному оснащению образовательного процесса. Прежде всего, необходимо предусмотреть активное использование участниками образовательного процесса информационно-коммуникативных технологий. Это требует существенных изменений в оборудовании рабочего места учителя и всего учебного помещения, а также постоянного применения на уроках электронных образовательных ресурсов, которые являются средствами современных информационных технологий. Их основными качествами являются: получение информации, практические занятия, контроль учебных достижений.

В связи с вышеизложенным, наряду с учебниками, печатным раздаточным материалом, на уроках необходимо широко использовать медиа-материалы, которые позволяют проводить интересные и эффективные занятия.

5. Использование новой системы оценивания.

Впервые в истории российского образования разработана новая система оценки достижения планируемых результатов освоения образовательных программ. Большое внимание уделяется процедурам и механизмам оценки. Объектами оценивания являются:

- оценка предметных, метапредметных и личностных результатов;
- оценка способности решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи;
- оценка динамики учебных достижений;
- сочетание внутренней и внешней (самооценки и взаимооценки) оценки;
- накопительная система оценки индивидуальных достижений;
- уровневый подход в инструментарии, в представлении результатов; оценка методологии «сложения» и др.

С точки зрения современных подходов к оцениванию, оптимальным способом организации накопительной системы оценки является портфолио учащегося, понимаемое как коллекция работ и результатов учащихся.

Портфолио позволяет решить ряд педагогических задач, таких как:

- формирование высокой учебной мотивации обучающихся;
- повышение активности и самостоятельности, расширение возможности обучения и самообучения;
- развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности обучающихся;
- формирование умений учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

В рамках одной статьи автор не претендует на раскрытие всей системы работы по ФГОС, но предполагает, что некоторые акценты, обозначенные в статье, помогут учителю сориентироваться в формировании новых подходов в обучении ИЯ.

Литература

1. Английский язык в школе, учебно-методический журнал. №2, 2-11 г. 34 стр.
2. Английский язык в школе, учебно-методический журнал. №3, 2011 г. 35 стр.
3. Английский язык в школе, учебно-методический журнал. №4, 2011 г. 36 стр.
4. Григорьева Е.Я. Методическое проектирование содержания школьного образования в условиях его модернизации. ИЯШ, №8, 2014 г. 2-6 стр.
5. ФГОС по иностранным языкам. М., «Просвещение», 2010 г.

Мамонтова З.Н.
(г. Махачкала)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: *В данной статье обозначены прогнозируемые результаты языкового образования и образовательные технологии, адекватные поставленным госстандартом целям. Среди них: технология сотрудничества, проектная технология, компьютерные технологии, личностно-ориентированное обучение. Кроме описания, рассматриваются преимущества каждой технологии и характер конечных продуктов в результате их применения.*

Ключевые слова: *стандарты, технология сотрудничества, метод проектов, использование ИКТ, разноуровневое обучение, технология модульного обучения.*

Annotation: *In this article the predictable results of language education and new educational technologies are examined. Among them are: the technology of cooperation, project technology, computer technologies, learner-centered education. Not only description, but also the advantages of each technology and character of ending products in the result of their usage are considered.*

Key words: *standarts, technology of cooperation, project method, the usage of computer technologies, learner-centered education, multilevel eduaction, the technology of module education.*

Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам – это вечная тема. Основным результатом языкового образования в настоящее время должна стать не только система знаний, умений и навыков, а набор современных компетенций в интеллектуальной, социально-правововой, коммуникативной, информационной сферах. Одним из важных направлений решения задач образования является разработка и внедрение новых педагогических технологий, использование которых повышает эффективность обучения и воспитания школьников.

Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий, предложенных для использования в педагогической практике. Учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе – вот что составляет суть данного подхода. Но ни одна из технологий не является универсальной, так как учитель имеет дело, как правило, с механически создаваемыми классами с разным уровнем обученности и обучаемости. Поэтому политехнологизм неизбежен в силу разнообразных факторов, влияющих на эффективность обучения.

Исходя из поставленных задач обучения ИЯ, появились разнообразные направления новых педагогических технологий. Наиболее адекватными поставленным госстандартами целям считаются:

- технологии обучения в сотрудничестве;
- метод проектов;
- информационные технологии;
- личностно-ориентированное обучение и др.

Технология сотрудничества предполагает обучение в малых группах. Главная идея – учиться вместе, обучать друг друга, осуществлять взаимоконтроль. Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. При этом важно, что эта эффективность касается не только академических успехов, но их интеллектуального и нравственного развития обучающихся. Самыми распространенными видами обучения в сотрудничестве являются: «Учимся вместе», «Пила 1», «Пила 2», «Колесо беседы», «Цветные карандаши» и др.

Метод проектов используется на всех уровнях обучения ИЯ, дополняя другие технологии и методы. Преимущества этой технологии является обучение всем видам деятельности на интегративной основе, создание условий для самостоятельности, взаимодействия и сотрудничества и, главное, - высокой результативности.

По характеру конечного продукта выделяются следующие проекты:

- конструктивно-практические проекты – Construction and practical projects, например, коллаж, дневник наблюдений, создание и описание своих игр;
- игровые-ролевые пректы – Role and games projects, например, разыгрывание игры, драматизация и создание сценария собственной пьесы;
- информационные и исследовательские проекты – Information and research projects, например, «Английский язык и его использование как языка международного общения»;
- проекты конкретного социологического исследования – Survey projects, например «Влияние американской и британской культуры на образ жизни в моей стране»;
- творческие проекты, например, литературный перевод рассказа на родном языке, «Организация школьного клуба Лингвист» и др.

Результатами применения этой технологии являются:

- прочное и глубокое усвоение знаний, навыков и умений;
- высокий уровень научности;
- высокий уровень самостоятельной работы учащихся, а также умение работать в группе, коллективе;
- умение делать презентации, участвовать в диалоге, полилоге, отстаивать свою точку зрения на ИЯ.

Использование компьютерных технологий и Интернет-коммуникаций сегодня следует рассматривать как критерий общей грамотности учителя ИЯ, сопоставимый с трактовкой данного понятия на рубеже начала 20 века – как умения читать, писать.

Применение указанных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся соответственно требованиям ФГОС нового поколения, соответственно запросам современного общества. Интерактивное обучение на основе компьютерных обучающих программ позволяют реализовать целый комплекс задач обучения, воспитания и развития учащихся. Практическое использование ИКТ предполагает новый вид познавательной самостоятельной активности учащихся, результатом которой является открытие новых знаний, формирование умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации.
Тем не менее, нельзя сказать, что компьютер воспринимается учителями повсеместно как инструмент обучения. Поэтому, на наш взгляд, представляется необходимым конкретизировать способы использования ИКТ в процессе обучения ИЯ.

По классификации Войтко С.С. выделяются 5 основных направлений использования ИКТ на уроках:

1. Использование готовых мультимедийных продуктов и компьютерных обучающих систем.
2. Создание собственных мультимедийных и обучающих программ.
3. Создание собственных презентаций.
4. Использование ИКТ во внеклассной работе.
5. Использование ресурсов сети Интернет.

Невозможно сегодня считать процесс обучения ИЯ современным без использования ресурсов Интернет. Любую тему программы можно дополнить, углубить интересными фактами страноведения и лингвострановедения. А в плане обучения общению, передаче и восприятию новой, а иногда необходимой информации, из всех технологий ИКТ должны стать в каждой школе на первом месте. Существуют три области, в которых Интернет выводит обучение ИЯ на новый уровень. Это:

- коммуникация с помощь электронной почты;
- получение информации, огромные пласты которой заключены во всемирной паутине (Word Wide Web);
- публикация, которая может осуществляться путем создания собственной страницы в Интернете.

Наиболее доступными справочными каталогами по использованию системы Интернет для обучения ИЯ являются: Yahoo!, Infoseek \ Ultrasmart, Zooksmart, Galaxy. А среди поисковых систем заслуженным успехом пользуются Altra vista, Hotbob, Opentext, Excite; разговор в сети (Chat).

В рамках личностно-ориентированного обучения как самостоятельной педагогической технологии можно выделить разноуровневое обучение, коллективное взаимообучение, модульное обучение. Эти технологии помогают педагогу приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, содержанию обучения различной сложности, специфическим особенностям каждой школы.

Технология разноуровневого обучения основана на времени, необходимому ученику для освоения учебного материала. Для реализации разноуровневого обучения необходима тщательная подготовка с заданиями различной сложности. Далее учитель предлагает учащимся задания по выбору, давая возможность самим определить свои личностные способности.

Технология коллективного взаимообучения имеет большое преимущество в использовании. При работе по этой технологии используют деление учащихся на пары. Парам раздаются карточки с материалом, который должен быть усвоен всеми учащимися класса. Сначала каждый член группы получает свое задание, а затем проводит взаимообучение со своими товарищами. Преимуществом этой технологии является то, что в результате многократно повторяемых упражнений (пары меняются несколько раз) совершенствуются навыки логического мышления и понимания, повышается ответственность за результаты коллективного труда, обеспечивается прочное усвоение языкового материала, развивается память.

Технология модульного обучения реализуется за счет планирования не одного занятия по теме, а всего цикла занятий по теме, включая контрольные задания по теме и разработкой внеклассного мероприятия.

Применение перечисленных технологий в комплексе будут способствовать достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве.

Литература

1. Абаинов Т.В. Использование информационных технологий в процессе обучения английскому языку на начальном этапе. АЯШ, №4 2012 г.
2. Дружинина М.В. Социальный контекст в преподавании иностранных языков. www.promorsu.ru
3. Мильруд Р.П. Информационно-педагогические технологии обучения иностранным языкам на базе 2.0. ИЯШ, №6 2013 г.
4. Полат Е.С. Интернет на уроках ИЯ. ИЯШ, №2, 3 2001 г.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках ИЯ. ИЯШ, №2 2001 г.
6. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М., 2005 г.
7. Тарева Е.Г. Инновации в обучении языку и культуре. ИЯШ, №10 2013 г.

Манцаева А.Н.
Умадкереева Я.Ж.
(Грозный)

К ВОПРОСУ О СИНОНИМИИ И АНТОНИМИИ В ЧЕЧЕНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: *В данной статье рассматривается вопросы употребления синонимов и антонимов в лингвистической терминосистеме чеченского языка в*

сопоставлении с данными явлениями в английском языке. Рассмотрены классификации данных явлений в обоих языках. Приведены примеры.

Ключевые слова: *терминосистема, синоним, антоним, термин, лексика, референтный.*

Summary: *The given article considers the issues dealing with synonyms and antonyms usage in linguistic term system of the Chechen language in comparison with their usage in English. The classifications of the given phenomena are examined. The examples are cited.*

Key words: *term system, synonym, antonym, term, vocabulary, reference*

В связи с тем, что лингвистическая терминосистема чеченского языка находится в стадии становления, процесс синонимизации названий одних и тех же явлений становится неизбежным.

В языке продолжается активный поиск и отбор наиболее подходящих соответствий в результате одновременного употребления нескольких вариантов того или иного термина.

Например, встречается употребление терминов неологизм – *керла дош, полисемия – дукхамаьIналла, инфинитив – хандешан билгалза кеп, архаизм – ширделла дош, шира дош* и др.

Анализ лингвистических терминов программ, учебников, научной и методической литературы по чеченскому языку показывает в целом отсутствие системности, четкости в распространении и утверждении правильных, унифицированных норм, а также степени нормирования и упорядочения терминологической системы. Известно, что наличие синонимии и вариативности в терминах любой отрасли науки затрудняет пользование ими на практике. Значительные расхождения имеются между лингвистическими терминами чеченских и ингушских учебников, что нежелательно в едином языке науки. Примеры: *таллам – инг. тоахкам "разбор"; ц1ердош – х1аманц1и "существительное"; билгалдош – белгалц1и "прилагательное"; терахьдош – таьрахьц1и "числительное"* и др. Между тем, терминология как особый раздел лексики литературных языков, обозначающий наиболее точно определенные понятия, должна разрабатываться по возможности единообразно, что может быть достигнуто только при условии внутренней унификации [Мальсагов 1941].

Анализируя такие факты, мы приходим к выводу о том, что термины соотносительно противопоставляются друг с другом по противоположным значениям и объединяются в замкнутые пары: анализ – синтез, протеза – апокопа, *чIогIа "твердые" – кIеда "мягкие" (гласные), керла дош "неологизм" – ширделла дош "архаизм"* и др.

Этим и объясняется тот факт, что кроме синонимов в лингвистической терминосистеме исследуемого языка также существуют и антонимы, которые, по определению Шанского, являются словами разного звучания, выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия [Шанский, 1972].

Антонимические отношения в терминологии ничем особенным не отличаются от реализации такого рода связей в обычной, неспециальной лексике. Слова с противопоставленной семантикой находят широкое применение в обеих

системах. "Лексике языка науки, – пишет В.П. Даниленко, – антонимия свойственна не менее, а более, чем общелитературной. И для этого есть свои причины, кроющиеся в природе научных понятий" [Даниленко 1977].

Для лингвистической терминосистемы чеченского языка характерна лексическая антонимия, основанная на чисто семасиологическом противопоставлении понятий, т.е. разнокорневые антонимы, проявляют интерес с точки зрения лексикологии. Большинство лингвистических терминов-антонимов – это разнокорневые или лексические антонимы). Антонимичные лингвистические термины чеченского языка образуются:

1.За счет качественно-оценочных и относительных прилагательных.

Ср.: *кIеда мукъаза аз "мягкий согласный" – чIогIа мукъаза аз "твердый согласный", чIогIа мукъа аз "твердый гласный" – кIеда мукъа аз "мягкий гласный", шуьйра мукъа аз "широкий гласный" – готта мукъа аз "узкий гласный"* и др.

2.Антонимические группы терминов с относительными прилагательными координационно-пространственной семантики: *меттахьалхара мукъаза аз "переднеязычный согласный" – меттаюккъера мукъаза аз "среднеязычный согласный " – меттатIера мукъаза аз "заднеязычный согласный*".

Словообразовательными антонимами в лингвистической терминосистеме являются: *чIогIа фонема "сильная фонема", гIийла фонема "слабая фонема", тохар долу дешдакъа "ударный слог" – тохар доцу дешадакъа "безударный слог",* и т.д.

В образовании антонимичных пар в лингвистической терминосистеме чеченского языка может быть использована как исконная, так и заимствованная лексика. Например: *ассимиляци – диссимиляци, диахронин дошкхолладалар* "диахронное словообразование" – *синхронин дошкхолладаларан* "синхронное словообразование".

Таким образом, антонимы лингвистической терминосистеме чеченского языка, в структурном отношении можно разделить на две группы: разнокорневые и однокорневые антонимы.

Рассмотрим данные явления в английском языке. Ряд лингвистов, особенно лексикографов, считают понятие синонимии очень широким, включая в него даже несколько десятков слов и выражений, которые используются вместо какого-либо слова для передачи оттенков его значения, как это делает, например, П. Роже, составитель знаменитого Тезауруса. Л. Блумфилд отмечал, что синонимические отношения не могут носить языкового характера, так как любая языковая форма закреплена за определенным значением и ее изменение может привести к изменению значения слова. Существует мнение, что исторически отношения существовали синонимичности, но в процессе становления вокабуляра значения разошлись, исчезла их синонимичность, взаимозаменяемость. Однако факты языка показывают, что даже в максимально систематизированной области вокабуляра, могут уживаться слова разной формы, но одного значения *(spirants/fricatives*; сибилянты/шипящие; лингвистика/языкознание и т. д.). Референциалъный подход к решению данного вопроса позволяет увидеть, что отношения синонимичности связаны с таким компонентом значения, как концепт, выделяемым в треугольнике Огдена Ричардса. Слова, образующие синонимический ряд, объединяются по принципу общности понятия, описывая

его с разных сторон. Главным признаком синонимичности слов может считаться, таким образом, близость их смыслов.

Другим важным признаком можно признать частичную взаимозаменяемость синонимов, т.е. их совместимость в одних условиях контекста и несовместимость в других. Так, прилагательные *rotten* и *addled* синонимичны в сочетаемости с существительным *apple*, но не синонимичны в сочетаемости с *brain* или *head*. Для синонимов характерна также различная сочетаемость с другими словами. Например, существительное *jail*, являясь синонимом *prison*, может входить в иные по сравнению с последним сочетания *(be in jail/prison; put in jail/prison; но jail bird/-)*. Другие примеры различной комбинаторики – *tongue/language: mother tongue/language, но dead language/-; to wage/carry: to wage/carry on straggle, campaign, но to wage/- war*. Такая взаимозаменяемость происходит из общности лексических и грамматических значений синонимов [Смирницкий, 1998].

Синонимам в речи имеют две основные функции – функция замещения, когда одна единица замещается другой, семантически ей адекватной, для того чтобы избежать повтора при говорении, и функция уточнения. Например, в высказывании *"Its effect on history is exaggerated. They have been overrating it for years"* слова *exaggerate* и *overrate* выполняют функцию замещения для снятия тавтологичности. В намерение говорящего не входит раскрытие различий в действиях, выраженных данными синонимами. Этой цели служит другая функция синонимов – функция уточнения. В речи показывается та сторона объекта действительности, которая представляется наиболее важной говорящему. Выбор синонима может указывать на разные степени проявления какого-либо признака *(mistake/blunder: wrong opinion, idea, act/foolish mistake)*; на наличие особых оттенков значения *(mistake/slip (small mistake)/lapse (unexpected mistake)* и т.д., а также придавать эмоциональность речи *(die/expire/pop off)*. При совмещении обеих функций говорят о семантика-стилистическом характере синонимии [Смирницкий, 1998].

Типы синонимов различают по классификации. Один и тот же предмет или понятие могут именоваться по-разному в различных стилях или регистрах речи внутри одного варианта языка или диалекта *(gentleman/man/chap; thrifty/economical/stingy)*, а также различаться по диалектам и вариантам одного языка *(cowshed/cowhouse; haystack/hayrick; tap/faucet; windshield/windscreen)*. Принадлежность синонимов к разным регистрам речи и стилям является очень значимой, но она не охватывает понятийную сторону значения. Например, слова *please* и *pray* передают нейтральную и архаичную окраску просьбы соответственно; *stop talking* и *shut up* различаются степенью эмоциональности и сферами употребления. В этом случае понятийного различия между денотатами нет, а есть только ограничения стилистического характера, к которым могут добавляться эмотивные различия. Например, в ряду *small/ little/ tiny/ wee (girl)* синонимы *small* и *little* отличаются друг от друга эмотивностью *(small – not large in degree, size, etc.; little – small, usually emotive, often preceded by another adjective, expressing feeling: a pretty little girl), tiny* усиливает значение *small (tiny – extremely small), a wee* включает в себя семы не только размера и эмоциональной оценки, но и стилистический признак принадлежности к диалекту *(wee – very small, Scottish)*. Синонимы, выражающие одно и то же понятие в разных стилистических регистрах, называются стилистическими и, как правило, могут быть

взаимозаменяемы (особенно в сторону нейтрального регистра). Различия между ними находятся в сфере применения; оттенки самого смысла при этом носят чисто стилистический характер [Смирницкий, 1998].

Если значения понятийных синонимов полностью совпадают (а в многозначном слове в отношения синонимии вступают ЛСВ), они называются абсолютными (или полными) синонимами. Таких слов мало в языке, и существуют пары (или ряды) абсолютных синонимов не долго *(spirants/ fricatives)*. Глагол *cause* входит также в синонимический ряд *cause – trigger – start*, члены которого представляют собой частичные понятийные синонимы, различаясь не стилистически, а оттенками смысла *(cause: make smth happen; trigger – be the cause of smth serious or violent; start – make a beginning of smth).*

Одинаковая предметная отнесенность заключается в том, что синонимические отношения могут появиться в речи между теми словами, которые в языке синонимами не являются. Так, слова *poet* и *swan* не связаны никаким общим значением, однако в речи оба эти слова употребляются синонимично в значении *poet*, если речь идет о У. Шекспире *(the Swan of Avon)*. Общность контекста в этом случае называет такие синонимы контекстуальными [Смирницкий, 1998].

Антонимия, также как и синонимия, является языковой универсалией, но основана на противопоставлении понятий. Контекстные формы, в которых могут проявляться антонимические отношения, в целом, сводятся к нескольким типам:

1) *не А, но В: not tall but short;*

2) *либо А, либо В: (I'll tell you if you are) right or wrong;*

3) *X это А, а Y это В: (Jack is) tall, but (Jim is) short.*

Признаковыми словами могут являться не только прилагательные, но и существительные

(boldness – cowardice), глаголы *(open– close),* наречия *(good – bad),* предлоги *(over – under)* и т.д.

Антонимия случается не только на уровне однозначных слов, но и на уровне отдельных лексико-семантических вариантов (ЛСВ) слов многозначных. Например, в комплексе значений прилагательного *dull* ЛСВ *stupid* имеет антоним *bright*, ЛСВ *monotonous, tedious* противопоставляется *interesting*, ЛСВ *blunt – sharp*, а ЛСВ *dismal*, *cheerless – happy, cheerful.*

Противопоставленными могут быть только слова, относящиеся к одной грамматической или стилистической категории. Так, пара *crown – discrown* антонимична только в том случае, если первое слово – глагол, а не существительное, т.е. относится к той же грамматической категории, что и второе. Пара слов *truth – fib* не является антонимичной, хотя члены пары и выражают противоположные понятия, поскольку *truth* относится к нейтральному стилистическому пласту, а *fib* принадлежит иной стилистической категории, представляя собой единицу сленга.

Антонимия, как и синонимия, основана на наличии общего признака, но, так как большинство слов языка не содержит признака, способного к противопоставлению, антонимические отношения для них невозможны [Елисеева 2003:74].

Признак, по которому понятия противопоставлены, может проявляться в разной степени. Так, в примере *tall – short* понятие роста выражено предельно в положительной и отрицательной степени, как и в другой паре признаковых слов

hot – cold. Между ними возможны промежуточные противопоставления типа *short – medium* или *hot – warm, cool – chilly* и т.д. [Смирницкий, 1998].

Все приведенные выше примеры представляют собой, так называемые корневые антонимы, т.е. слова с разными корнями. Они могут выражать как полярные понятия (так называемые полярные антонимы), так и понятия промежуточные (в этом случае антонимы называются градуальными). Однако противопоставление возможно и без привлечения слова другого корня, путем прибавления аффикса, придающего основе того же корня противоположное значение: *fair – unfair; regular – irregular*. В подобных случаях антонимы градуальны, выражают несходные понятия; по способу образования они противопоставлены корневым и называются деривационными антонимами.

Таким образом, типы антонимов различаются, прежде всего, по степени, в которой понятия противопоставлены (полярные и градуальные антонимы), а также по способу, которым достигается их антонимичность (корневые и деривационные антонимы).

Литература

1. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – С. 246.
2. Елисеева В.В. Лексикология английского языка. - СПб: СПбГУ, 2003
3. Мальсагов Д.Д. Чечено-ингушская диалектология и пути развития чечено-ингушского литературного (письменного) языка. – Грозный, 1941.
4. Манцаева А.Н. Формирование лингвистической терминологии в чеченском языке.- Дис…кан.филол.наук. – Грозный, 2009. – 192
5. Манцаева А.Н. Словарь-индекс основных лингвистических терминов чеченского языка, Рефлексия – 2008. – С. 80-86.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка – М.: МГУ, 1998
7. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1972, с. 64

Меджидов Г.
Мутаева С.И.
(г. Махачкала)

TECHNOLOGY FACILITIES FOR HANDICAPPED

ТЕХНИЧЕСКИЕ НОВИНКИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С УМСТВЕННЫМИ И ФИЗИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Аннотация: *Одна из важных задач, которая ставится и решается современным обществом – это предоставление людям с ограниченными возможностями разнообразия средств и приборов, позволяющих облегчить им жизнь, и шанса ощутить себя полноценными членами общества.*

В данной статье я отмечаю именно те приборы, которые оснащены современными техническими новинками и в большей степени отвечают потребностям людей с умственными или физическими недостатками.

Ключевые слова: *современные технические новинки, умные приборы, люди с умственными и физическими недостатками*

Abstract*: In any modern developed society, an important issue is to provide facilities for those who have physical or mental conditions that limit their movements, senses, or activities. They are the disabled people. Therefore nowadays there is an increasing number of gadgets that are able to help people with various inborn or acquired diseases and disorders.*

In this article, I am going to refer to the most interesting, reliable and very helpful devices and gadgets intended to be used for a practical purpose by handicapped. The list is quite large, but we will mostly focus on gadgets related to scientific and technical progress, the development of computer technology and engineering.

Keywords: *gadgets, handicapped, physical disabilities, sensory abnormalities*

Introduction

According to statistics, about 15 percent of the world's population, or estimated 1 billion people, have physical or mental disabilities and cannot do without other people's assistance. But thanks to the latest inventions it becomes much more real in recent years. Gadgets described in the article can help people with physical disabilities (computer management without hands, walking with a paraplegic, replacing the function of the body) and sensory abnormalities (orientation and mobility for blind, the deaf people notification). It's also worth noting that the biggest achievement is the low price of these devices, so they are able to help a large group of handicapped.

I. Gadgets for people with physical disabilities

The first gadget I want to describe has been developed by a team of students at the University of Toronto. You can control the manipulator using the power of thought through an interface. Direct physical connection to the muscles or the nervous system is not required; rather a headset is worn on the head. It records brain activity, and special software translates these signals into control commands. The development can be useful for even completely paralyzed people.

For those with amputated, paralyzed or impaired limbs, Able Net's Impulse system can be the ticket to using a computer without having to resort to bulky mechanical aids. Impulse replaces the traditional keyboard and mouse with a small device fitted to the user's skin that uses electromyography technology to sense, amplify and transmit the small electrical impulses sent from the brain to the muscle. It works with many different areas of the body, including the neck and face, and can turn a wink or smile into a click. The user can navigate a PC's applications, surf the web and type with an on-screen keyboard.

Mouse substitutes that use foot pedals are nothing new for carpal tunnel syndrome sufferers or others looking to control a computer with their feet. However,

Hunter Digital's No Hands Mouse takes this technology to new heights by redesigning it with the user's feet in mind. Unlike the usual blocky rectangular pedals that lack the sensitivity required to precisely move the pointer, No Hands' pedals are oval-shaped with a thin foot platform that senses 360 degrees of movement and varying amounts of pressure. One pedal handles the pointer's movement, while the other does the clicking. Unlike older designs where the two pedals are mounted on a board, No Hands pedals can be independently set up for the comfort and efficiency of the user.

Special attention should be paid to Indego. It is a wearable lower limb orthotic that allows paraplegic patients or patients with similar immobilizing conditions to walk and gain some measure of independence. The system works via "vibratory feedback," controlled by the subject's posture. If a subject wishes to stand up from a seated position, all she has to do is lean forward. Indego will register her posture and vibrate in order to signal that it is ready to help her stand up. If the patient did not mean for that action, she just needs to lean back again. Otherwise, Indego will move mechanically to bring her into a standing position. Then, if she wants to walk forward, she leans forward again. If she wants to stop, she leans back. In this way, Parker Hannifin has tried to make its design as intuitive as possible. The system has a modular design, which means that it can be disassembled into five pieces and stored in a case about the size of an airplane carry-on luggage allowance.

Company Community Cars offer an interesting solution for people with disabilities who want to drive a car. The device is more of a shell for wheelchairs than usual cars. Kenguru EV electric car is made of carbon fiber. It can reach a speed of 45 km / h. Battery lasts for 70 – 110 kilometers. The control system is similar to that installed on motorcycles or scooters. In the rear of the car – the double doors – which allows a person to enter the car in a wheelchair without any assistance.

II. Gadgets for people with sensory abnormalities

Physical impairment and sensory, eye defenders and ear defenders, talking tin lids and a daylight desk lamp also made the list.

So the following device we are speaking about is the classic blind person's gadget, a liquid level indicator. This device is placed over the top edge of a mug and emits a beep when liquid touches a sensor. It lets the blind know when to stop hot drinks maker from pouring, avoiding burnt fingers.

System called Communicaid, created by designer Jae Lee Pune, is designed to help hard of hearing and deaf people. The system consists of visual and sound station and the special glasses that are visually alert the deaf person to sounds such as the sound of the doorbell, fire alarm and telephone call. The user will see the sounds as the flashing icon. Points have the same function on the street, only the icons are projected onto their glasses.

The Moneaual Smart Care System can be used to alert people with hearing difficulties to emergencies by relaying information to the LCD screen of the watch, as well as an accompanying vibration alert. The device can detect specific sounds and alert users to them on the watch display. In indoor mode, the watch is smart enough to identify everything from the sound of a doorbell ringing, to a smoke alarm beeping, to a crying baby to a phone ringing or boiling water. In outdoor mode, it can detect car horns and other loud noises to protect wearers from dangerous situations. The watch also offers an emergency mode, which can call 911 and request help on your behalf.

Many blind people take notes in Braille, the nearly 200-year-old alphabet that is made from a series of raised dots. But most Braille devices are too cumbersome to carry around. That is where the Braille+ Mobile Manager from the American Printing House for the Blind comes in. With a 60GB hard drive and a powerful processor, it can go anywhere. Device has a Perkins-style Braille keyboard so users can type in notes, appointments and contacts; there is also a voice recorder for oral memos. Anything held in the Mobile Manager's memory can be read to the user with the device's synthetic speech engine or sent to a computer via built-in Wi-Fi and Bluetooth. It synchronizes with a Windows PC, is compatible with Word files and can surf the web, play music and read books aloud.

Cane «The Aid», is not only a walking stick for the blind and the elderly in the traditional sense of the word, but also guide and sensor health. In cane integrated GPS-navigator, which will allow people with disabilities and the elderly to navigate freely on the street. The kit includes headphones with a cane through which the voice prompts which direction to go. Cane «The Aid» constantly monitors heart rate, body temperature, and member of the pressure and displays the data on a small screen. In addition, data can be transmitted online physician. At the head of the cane has a button SOS, button, which allows you to communicate with the medical centers and automatically reports the current location of the person.

Conclusion

As we can see, society starts paying more attention to the problems of the disabled. From year to year, the number of gadgets for handicapped people growth very fast. Recent advances in science and technology not only can make life easier for such unprotected class of society, but also helps to make their lives similar to the lives of ordinary people. Now, when a man with no legs can drive a car, the deaf can hear and the blind can use the computer, we can say that the future is getting closer and closer.

References

1. http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy
2. http://www.pcadvisor.co.uk/news/gadget/great-computing-aids-for-the-disabled/pn=5
3. http://24gadget.ru/tags
4. http://storify.com/agoodhealth/best-fitness-gadgets-helping-people-with-disabilit
5. http://www.pinterest.com/trabasack/disability-gadgets

Мишаева М.В.
(г. Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ TED-ED В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДГУ

Abstract: *An active use of Web 2.0 internet education platforms in language learning changes the learning process, its substantive, organizational and methodological framework. It is of high importance now is to develop educational video*

resources by using free tools of Web 2.0. Interactive video allows the user to choose the route and the storyline; it becomes a kind of a dialogue with multimedia information.

Keywords: *Web 2.0 technologies, educational multimedia product, hypertext technology, interactive educational video resources.*

Аннотация: *Активное использование образовательных платформ Web 2.0 в обучении иностранному языку изменяет образовательный процесс: его содержание и методическую базу. В настоящее время важным кажется развитие образовательных видеоресурсов при помощи использования доступных и бесплатных инструментов Web 2.0. Интерактивное видео позволяет пользователю выбирать наиболее подходящий темп работы и является по своей сути своеобразным диалогом между пользователем и мультимедийной информацией.*

Ключевые слова: *технологии Web 2.0, образовательный мультимедийный продукт, гипертекстовая технология, интерактивные образовательные видеоресурсы.*

На протяжении нескольких лет преподаватели иностранных языков ДГУ ведут активную работу по внедрению в образовательный процесс современных образовательных технологий Web 2.0. Отличительная особенность этих технологий заключается в том, что он не являются некой изначально созданной коллекцией контекста, а представляют собой скорее пространство для создания информационно коммуникативных ресурсов. Заинтересованные студенты приглашаются к сотрудничеству, и за счет высокой активности пользователей сайт становится интересным и значимым.

Внедрение Web 2.0 привело к тому, что изменился сам образовательный процесс. Он все больше начинает соответствовать новым требованиям государственных стандартов образования третьего поколения, которые предполагают более активную творческую деятельность самого обучающегося. Задача современного преподавателя состоит не только в том, чтобы предоставить студенту знания в соответствии с утвержденным учебным планом, но и научить студента навыкам работы с информацией. Таким образом меняется и методическая основа обучения, на передний план начинают выступать методики овладения знаниями. Достигнуть высокой мотивации обучающихся удается только путем создания таких учебных ситуаций, когда студенты вовлекаются в совместную продуктивную деятельность в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий. С этой целью преподавателями иностранных языков ДГУ были запущены вики-проекты, созданы образовательные блоги, разработаны курсы дистанционного обучения мудл. Проектная деятельность студентов реализовывается на интерактивных плакатах платформы глогстер.

В последнее время начала отмечаться новая тенденция: преподаватели не хотят быть ограничены использованием только уже имеющихся программ и технических продуктов, они стремятся разработать собственные мультимедийные материалы для решения конкретных учебно-методических задач с учетом реального уровня владения иностранным языком обучаемого. Здесь на помощь преподавателю может прийти образовательная платформа TED-Ed, наиболее удобный сайт Web 2.0, который не требует высокой компьютерной грамотности.

TED-Ed образовался как ответвление от знаменитой конференции TED (аббревиатура от англ. Technology Entertainment Design). TED является частным некоммерческим фондом США, который известен своими конференциями. Конференции проводятся ежегодно и служат площадкой для распространении уникальных идей («ideas worth spreading»). Образовательная платформа TED-Ed представляет возможность воспользоваться готовыми видео-уроками. Как правило ролики на основе которых составляются уроки коротенькие и дают ответы на самые разные темы, они легко усваиваемы, потому что язык достаточно прост и понятен. Материал очень инфографичен и информационно насыщен, интересен широкой аудитории. Уникальность TED-Ed заключается в том, что он предлагает преподавателю создать собственные уроки на основе видеороликов из youtube. Учебные видеоматериалы, размещенные в сети, позволяют учесть принцип индивидуального обучения, так как студенту предоставляется возможность просмотреть видео и выполнить задания в любое удобное ему время, и в том темпе, какой ему необходим. Обучающийся может повторно просмотреть наиболее сложные для восприятия фрагменты, изучить дополнительную информацию или же при выполнении заданий к фильму заглянуть в видеоподсказки.

Для создания видеоурока от преподавателя не требуется знание каких бы то ни было элементов программирования. Сайт предоставляет все необходимые для работы инструкции. Единственная задача, которая стоит перед преподавателем – это создать качественный мультимедийный продукт. Здесь следует сразу оговориться, что если при регистрации в качестве участника вы не укажете что являетесь либо студентом, либо преподавателям, то вам также будет предложена работа по созданию субтитров и обсуждению субтитров других участников. Однако, если вы регистрируетесь как преподаватель/студент сайт то вы сразу можете приступить к созданию собственных уроков. Для начала желательно ознакомится с уже размещенными на сайте готовыми уроками. Тематика уроков чрезвычайно разнообразна, каждый может выбрать по вкусу. Чтоб начать создавать собственный урок нужно разместить ссылку на видео с youtube.com, а затем составить задания к нему. Урок содержит несколько составляющих:

- Lesson title – название урока;
- Let’s begin – вводное слово, определение цели просмотра;
- Watch – просмотр видео;
- Think – задания к видео (два типа вопросов: 1) выбрать правильный вариант; 2) впечатать свой ответ);
- Dig deeper – ссылки на ресурсы, которые содержат дополнительную информацию по теме (также есть возможность выложить изображения);
- Discuss – обсуждение темы на форуме;
- And Finally – заключительное слово.

Ссылку на урок можно отправить студентам по почте или оставить в сообщениях на образовательном блоге. Кроме того сайт предоставляет преподавателю подробную информацию о работе студентов, ответы студентов можно также скачать в виде таблицы в которой указано количество попыток пройти текст, количество правильных ответов.

Сами студенты также имеют возможность создавать аналогичные видеоуроки, что является одним из видов деятельности при работе над проектом.

Студенты подбирают видео наиболее подходящее к теме своей исследовательской работы или самостоятельно создают видеоклипы при помощи доступных им программ. В таком случае образовательное видео формирует исследовательские навыки, обладает мощным мотивационным потенциалом и способствует развитию памяти и внимания. Студент воспринимает и предоставляет информацию образно, работает принцип наглядности.

Просмотр видеоуроков TED-Ed на занятиях также способствует повышению уровня заинтересованности студентов, вовлечения их совместную познавательную деятельность. Демонстрация видео осуществляется на интерактивной доске с которой можно взаимодействовать. Интерактивность видеоурока и доски оказывается востребована как при ответе на вопросы так и при работе с гиперссылками. В виде гиперссылок, как правило, оформляются комментарии к видео либо дополнительные источники информации.

Как представляется, практическая реализация информационно-образовательного потенциала видеоресурсов, созданных при помощи TED-Ed, способствует повышению качества преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах и улучшению профессиональной деятельности преподавателей. Возможность подбирать, прорабатывать конкретный учебный материал, наглядно его демонстрировать при помощи интерактивного видео позволяет интенсифицировать учебный процесс и осуществлять нелинейный и личностно ориентированный подходы к обучению. Очень удобно использование уроков на основе коротеньких видео в формате дистанционного обучения в условиях динамичного информационного потока. Что в свою очередь позволяет реализовать современные требования профессиональной направленности внедрения информационных технологий в образование. Методический потенциал образовательных видеоресурсов ещё до конца не проанализирован, находится в стадии проработки, оценки преимуществ и недостатков интерактивного видео для решения конкретных образовательных задач. Необходимостью в настоящее время остается и составление рекомендаций по оформлению и представлению созданных образовательных мультимедийных продуктов.

Литература

1. Носкова Т. Н., Тумалева Е. А., Шилова О. Н. Информационные технологии в образовании и высокотехнологичная образовательная среда // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. СПб., 2012. № 2. С. 83-87.
2. Панфилов С. А., Некрасова Н. Р. Применение мультимедийных технологий в учебном процессе высшей школы / С. А. Панфилов // Интеграция образования. 2014. № 1. С. 95-101.
3. Куликова Н. Ю., Сердюкова С. Ю., Склейнов Е. Л. Использование мультимедийных и интернет-технологий для разработки электронных образовательных ресурсов интерактивной доски при обучении информатике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 970-102.
4. Михайлов С. Н. Формирование информационно-методической среды для совершенствования профессиональных компетенций преподавателя высшей школы // Актуальные вопросы современного университетского образования:

материалы XI российско-американской научно-практической конференции, 13-15 мая 2008 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 180-183.

References

1. Noskova T. N., Tumaleva E. A., SHilova O. N. Informacionnye tehnologii v obrazovanii i vy-sokotehnologichnaja obrazovatel'naja sreda // UNIVERSUM: Vestnik Gercenovskogo universiteta. SPb., 2012. № 2. S. 83-87.
2. Panfilov S. A., Nekrasova N. R. Primenenie mul'timedijnyh tehnologij v uchebnom processe vysshej shkoly / S. A. Panfilov // Integracija obrazovanija. 2014. № 1. S. 95-101.
3. Kulikova N. Ju., Serdjukova S. Ju., Sklejnov E. L. Ispol'zovanie mul'timedijnyh i internet-tehnologij dlja razrabotki jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov interaktivnoj doski pri obuchenii informatike // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 2. S. 97-102.
4. Mihajlov S. N.Formirovanie informacionno-metodicheskoj sredy dlja sovershenstvovanija professional'nyh kompetencij prepodavatelja vysshej shkoly // Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovanija: materialy XI Rossijsko-Amerikanskoj nauchno-prakticheskoj konfer-encii, 13-15 maja 2008 g. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. S. 180-183.

Мищерикова М.А.
(г. Краснодар)

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация: *В данной статье были проанализированы подходы к трактовке феноменологии фольклора исследователями разных стран, а также соотношение фольклористических дисциплин и их предметов исследования. Фокусируясь на культурном содержании предмета фольклористики, статья подчеркивает важность постановки такого вопроса.*

Annotation: *The article analyzes interpretation approaches to folklore phenomenology used by scholars of different countries as well as the interrelation of folklore studies and their fieldwork. Focusing on the cultural content of folklore fieldwork, the article emphasizes the importance of raising this question.*

Ключевые слова: *фольклор, предмет исследования, фольклористика, этнография.*

Key words: *folklore, fieldwork, folklore studies, ethnography.*

На любой стадии работы с фольклором вопрос феноменологического состава самого понятия «фольклор» стоит во главе всего. Более того, тот же вопрос возникает, если исследователь заходит с другой стороны и отталкивается от интересующих его дисциплин, таких как этнография или фольклористика, и предмета их исследований. Что же подразумевается под фольклором, изучение которого становится тем более актуальным, что сегодня мы ясно понимаем,

какую объективно важную роль он играл и играет в совершенно разных по духу эпохах, обрамленных в противоречивые литературные направления, национальные идеи, политические системы? Что мы понимаем под фольклором, открывая книгу детских сказок, статью из западного научно-популярного журнала об устройстве печей в народных постройках, научную работу советского, европейского, американского исследователя? Что остается в центре – литература, вся народная культура или литература о культуре? Ответов на эти вопросы так много, что читатель или исследователь, руководимый заранее заданым ракурсом рассмотрения проблемы, скорее почувствует, что ответа вовсе нет.

Принимая во внимание такую ситуацию, многие ученые-фольклористы предпринимали попытки нивелировать эти расхождения и установить определенные правила для конкретного исследования. Так, общеизвестна попытка редакторов сборника Standard Dictionary of Folklore, Mythology, and Legend (1949) уйти от унификации понятия: всем авторам-составителям было предложено подать свои собственные определения фольклора, отвечающие концепту их статей, которые и были опубликованы вместо одной дефиниции, претендующей на универсальное объяснение ключевого понятия в предисловии. В ходе предпринятого в рамках данного обзора исследования было установлено, что само понятие «фольклор» предложил английский ученый У.Томс в 1846 году вместо понятия “popular antiquities” (широко известные реалии древности [Здесь и далее пер. наш]). В это слово У. Томс вкладывал сумму народных культурных элементов от баллад и пословиц до обычаев, суеверий и поведения. Показательно, что само понятие в научных кругах Европы осталось примерно в тех же рамках, в которых оно было сформулировано создателем. Так, Г.Брунванд следующим образом отзывается о развитии понятия: «…the antiquarian tone and the openended enumerative format of Thoms’ concept of folklore has remained, while at the same time the word has acquired several new connotations… Folklore has been to remove the emphasis on the rural and the past in order to include now as well the “lore” of the modern, the urban, and the technologically advanced times». («…налет античности и возможность расширять список исследуемых областей, присутствующие в определении У. Томса, не изменились, тогда как само слово приобрело несколько дополнительных коннотаций… Фольклор в последнее время не предполагает акцента на сельской местности и далеком прошлом для того, чтобы включить в себя словесность и обычаи городской, технологически продвинутой современности») [Brunvand 1996: 594].

Несмотря на это следует отметить, что, став общим центровым понятием для фольклористов разных стран, фольклор в принципе не мог остаться в фиксированных феноменологических рамках. Исходя из наших наблюдений, фольклор как совокупность всей народной культуры однозначно воспринимается в большинстве Европейских стран, например, в Германии и Франции. Прецедент рассмотрения фольклора как словесности появился в английской фольклористике, что, соответственно, привело к таким же мотивам, хоть и в значительно меньшей степени, в американской науке о фольклоре. По другую сторону пограничной позиции англоязычной трактовки находится довольно масштабная как в блоке исследований, так и в объеме материала исследований советская фольклористика и ее преемница – российская наука о фольклоре, который предстает в качестве совокупности текстов, хоть и варьирующихся от приближенных к

художественным сказок до чисто бытовых заговоров, ритуальных и сакральных текстов.

Есть основания предполагать, что советская фольклористика выстроилась в немалой степени на мировоззрении эпохи, на политических идеях. Европейская тенденция рассматривать всю культуру «низших» классов одной дисциплиной не могла не вызвать противоречия советских ученых. Даже В.Я. Пропп, известный тем, что ушел от типичной советской националистической трактовки фольклора в пользу структурализма, пишет о существовании истории техники и архитектуры и истории литературы или музыки в высших слоях общества, уточняя: «Мы прекрасно знаем, что между материальной и духовной культурой существует самая тесная связь, и тем не менее мы разделяем область материального и духовного творчества точно так же, как это делается для культуры высших классов. Под фольклором понимается только духовное творчество, и даже уже, только словесное, поэтическое творчество». [Пропп 1976: 18-19].

Безусловно, в рамках такой трактовки советские ученые все же принимали во внимание теснейшую связь фольклорных текстов и культурных реалий: «Фольклор – это всегда трансформация – сложная, многоступенчатая – какого-либо аспекта действительности. Для ранних этапов фольклорного творчества решающую роль играли этнографические связи» [Пропп 1976: 9]. Специфику же самой народной культуры в ее материальных, исторических и других аспектах в советской и российской научной парадигме призвана решать такая наук, как этнография. Последовательное обоснование и развитие отношений между этнографией и фольклористикой привело таких ученых как, например, К.В.Чистов, к трем аспектам, на которых такие отношения построены: во-первых, исторический (взаимоотношения фольклора и всей народной культуры на разных этапах развития этноса; изменение функции фольклора в контексте культуры), во-вторых, историографический (соотношение фольклористики и этнографии как наук с их историями развития и основания теоретической базы) и, в-третьих, собственно феноменологический (непосредственно соотношение и отношение предметов исследования, а именно словесности и материальной культуры) [Чистов 1986: 1-4]. Результаты исследования в области предмета выше обозначенных научных дисциплин позволяют утверждать, что феноменологический пласт предоставляет неисчерпаемые доказательства их родства, самым очевидным из которых является миф, наиболее сакральный из фольклорных текстов, влекущий за собой массу реалий этноса, таких как поведение, обряды, ритуалы, декор помещений, музыку, изображения, близкие по функциям к иконам. Так, Е.Л. Мадлевская, глубоко исследующая фольклорные мотивы, утверждает, что «фольклор является одним из важных источников реконструкции элементов мифологии. В эпических жанрах русского фольклора — сказке и героическом эпосе — обнаруживается сюжетная связь с древними мифологическими сказаниями и ритуалами. Тексты этих жанров насыщены мотивами, восходящими к мифологии» [Мадлевская 2007: 441].

Принимая во внимание этот и подобные аргументы, исследователи утверждают, что этнография действительно неразрывно связана с фольклором, что это приводит к появлению на их границе смежных дисциплин. Подобную мысль выразил К.В. Чистов, сформулировав разные точки зрения на дисциплину следующим образом: «Предельно упрощая…1) фольклористика – наука филологическая (литературоведческая); 2) фольклористика – наука

этнографическая. Время от времени произносятся словосочетания «филологическая фольклористика», «этнографическая фольклористика». [Чистов 1986: 6].

Представляется, что помимо краткого обзора идей Европы и России, стоит предоставить общее представление американских тенденций в фольклористике. Как уже было упомянуто выше, сообщество фольклористов Америки, по сути, продолжало английскую научную традицию, но, следуя за идеями крупных фольклористов У. Ньюэлла и Ф. Боаса в большинстве своем концентрировалось на той ее части, в которой фольклор представлялся не только словесностью: «Folklore is not just another form of anthropology or literary study… It has grown out of the study of literature, has roots in anthropology, and contains elements of psychology and sociology. In many ways, it is the study of culture—visual and performing arts, sculpture, architecture, music, theater, literature, linguistics, and history rolled into one» («Фольклор – это не просто еще одна форма антропологии или литературная дисциплина… Он давно перерос изучение литературных форм; со своими корнями в антропологии, фольклор содержит элементы психологии и социологии. Во многом это исследование культуры – изобразительных и театральных искусств, скульптуры, архитектуры, музыки, литературы, истории в одном») [Sims, Stephens 2011: 3]. Однако и американская фольклористика дала свет некоторым оппозиционным идеям, комбинирующим две вышеупомянутые точки зрения. Так, освещенный Я.Г. Брунвандом научный метод «folk*life*» был, по сути, эквивалентом русской этнографии в противопоставление методу «folk*lore*»: «The English scholarly approach of “folklore” inherited by the founders of the American Folklore Society was to limit the materials of folklore to oral tradition… Folklife scholars expanded the cultural materials under study to all products of tradition…» («Английский научный подход народной словесности, унаследованный основателями Американского Фольклорного Общества должен был ограничить материал фольклора устной традицией… Приверженцы же метода «народная жизнь» раздвинули границы исследуемых материалов до всех феноменов народной традиции…») [Brunvand 1996: 588].

В этом плане еще одной значимой научной идеей были слова А. Дандеса: «…it is a dichotomy whose unfortunate persistence has tended to divide unnecessarily scholars working on similar if not identical problems. The basic methodology of studying folklore in literature and studying folklore in culture is almost exactly the same; in other words, the discipline of folklore has its own methodology applying equally well to literary and cultural problems». («…это дихотомия, пагубное влияние которой, к сожалению, разделяет ученых, работающих над идентичными проблемами. Основная методология изучения фольклора и культуры практически одинакова; другими словами, фольклорная дисциплина располагает своей методологией, применяемой к литературной и культурной проблематике») [Dundes 2007: 70].

Наблюдения свидетельствуют, что количественные и качественные характеристики соотношения словесности и народной культуры, о котором много было сказано выше, напрямую зависят от того, какие методы интерпретации текстов исследователь использует: анализ художественных приемов, языковых способов выражения действительности – или анализ текста (мотивов произведения) с целью реконструкции обрядов, символики, типового поведения, стиля жизни представителей конкретного этноса. Связкой этих научных лагерей

является антропологический подход в фольклорном исследовании, который комбинирует оба метода. Американский исследователь Р. Дорсон подчеркивает это в своем обзоре фольклористических подходов: «Anthropologists insist on the functional role of oral literary forms in the cultures they are investigating…» («Антропологи настаивают на функциональной роли устного литературного творчества в культурах-объектах их исследований») [Dorson 1963: 110].

Кроме того, значительным научным событием, находящимся на стыке литературного и этнографического анализа фольклорных текстов, в очередной раз доказывающим неделимость культурного пласта и взаимосвязанность его компонентов, является теория народных идей, или «folk ideas». Данная теория была предложена в рамках американской фольклористики А.Дандесом, который, проецируя ее на любой этнос, писал: «By «folk ideas» I mean traditional notions that a group of people have about the nature of man, of the world, and of man's life in the world. Folk ideas would not constitute a genre of folklore but rather would be expressed in a great variety of different genres». (« Под «народными идеями» я подразумеваю традиционные для группы людей понятия о природе человека, о мире, о человеческой жизни в этом мире. Народные идеи не образуют фольклорные жанры, а, скорее, будут выражаться в большом количестве различных жанров») [Dundes 1971: 94].

Не вызывает сомнения, что все рабочие дефиниции и точки зрения фольклористов и этнографов, включая приведенные выше, остаются привилегией контекста. Поставленный же вопрос пока представляется не отвеченным сполна, кроме того, ответить на него универсально в современной гуманитарной парадигме не видится возможным. Однако попытки найти ответ могут раскрыть и уже раскрыли исследователям следующую информацию: во-первых, фольклор (или «Verbal arts», или «vernacular culture») и этнография (или «folklife», или «traditional culture») и остальные смежные дисциплины неразрывно связаны и, несомненно, родственны; кроме того, их поля исследований могут сужаться, расширяться и перекрещиваться между собой. Во-вторых, все они в том или ином ракурсе выполняют функцию познания этнического своеобразия.

Литература

1. Мадлевская Е.Л. Русская мифология. СПб.: Мидгард, 2005. 778 с.
2. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. М.: Наука, 1976. 324 с.
3. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор. М.: Наука, 1986. 304с.
4. American folklore. An encyclopedia/ ed. J.H. Brunvand. New York&London: Garland Publishing, Inc., 1996. 1650 p.
5. Dorson R. Current Folklore Theories // Current Anthropology, Vol.4. Chicago: The University of Chicago Press, 1963. 93-112pp. PP. 93–112.
6. Dundes A. Folk ideas as units of worldview//The Journal of folklore, Vol.84, №331. Berkley: The University of California Press, 1971. 93-103 pp. PP. 93-103.
7. Dundes A. The meaning of folklore: the analytical essays of Alan Dundes / edi. S. J. Bronner. Logan: Utah State University Press, 2007. 443p.
8. Sims M.C., Stephens M. Living folklore. An introduction to the study of people and their traditions. Logan: Utah State University Press, 2011. 326p.

Морозов Д.Л.
(г. Арзамас)

ОСНОВНЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ ВИДОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ

Аннотация: *В методической литературе можно обнаружить множество форм классификаций аудирования. Критерии, по которым исследователи выделяют типы аудирования, совершенно различные. Существует деление аудирования по: а) цели восприятия; б) характеру восприятия информации; в) роли и форме протекания смыслового восприятия в общении; г) обработке основной информации; д) объему понимания содержания прослушанного материала.*

Ключевые *слова: аудирование, восприятие, цель аудирования, характер аудирования, виды аудирования, умения аудирования*

Annotation: *In the methodical literature, you can find many forms of the classifications of listening comprehension. The criteria, which helps researchers identify types of listening, are completely different. There is a divide listening comprehension to: a) the purpose of perception; b) the perception pattern of information; c) the role and form of the flow of semantic perception in communication; d) the processing of the basic information; e) the capacity of understanding of the content listened material.*

Key words: *listening comprehension (listening), perception, the purpose of listening comprehension, the perception pattern of listening, types of listening, listening skills.*

Отечественные методисты классифицируют аудирование следующим образом.

Л.Ю.Кулиш различает в зависимости от целей восприятия на слух три вида аудирования: а) выяснительное; б) ознакомительное; в) детальное. По характеру восприятия информации она выделяет такие подвиды, как глобальное (синтетическое) и глобально-детальное (аналитическое) аудирование.

Выяснительное аудирование имеет своей целью получить нужную информацию в разнообразных ситуациях общения (во время учебы, на работе, в быту). Аудитор получает сведения для себя. Последующая передача информации при этом не предполагается. По характеру восприятия данный вид аудирования может быть как глобальным, так и глобально-детальным, с преобладанием последнего.

Ознакомительное аудирование не предполагает специальной установки на запоминание и обязательное последующее использование извлеченной информации из научно-популярной, профессиональной, общественно-политической и художественной литературы. Ознакомительное аудирование можно разделить на три разновидности: 1) познавательное; 2) развлекательное; 3)

познавательно-развлекательное. По характеру оно преимущественно глобально-детальное.

Детальное аудирование имеет целью подробное улавливание и запоминание информации для последующего обязательного немедленного воспроизведения. Такой вид аудирования характерен для работы переводчика. Характер восприятия при таком аудировании глобально – детальный. При отсроченном воспроизведении основных положений воспринятого, характер восприятия – глобальный. [Кулиш, 1991: 224 – 225].

В зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации многие методисты [Бим, 1988: 198; Дехерт, 1983: 25; Рогова, 1991: 107] различают два вида аудирования: 1) аудирование с полным пониманием всего содержания (т.е. аудирование как средство обучения); 2) аудирование с пониманием основного содержания текста (т.е. аудирование как цель обучения).

При аудировании как средстве обучения существенным является умение добиться снятия всех помех в процессе понимания [Дехерт, 1983: 25].

При аудировании текста с пониманием основного содержания необходимо стремиться понимать текст в целом, не фиксируя свое внимание на подробностях.

Тексты для аудирования с полным пониманием содержания не включают незнакомой лексики и выражений, которые могли бы являться помехой при восприятии.

Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство обучаемого с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других видах речевой деятельности, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует собственно аудитивные навыки [Рогова, 1991: 107].

Для аудирования как цели обучения важным является формирование следующих умений: 1) выделять главное, не обращая внимания на несущественные для понимания основного содержания детали, отбрасывая второстепенное. 2) добиваться понимания этой основной информации, проявляя речевую активность и инициативу, а именно переспрос, уточняющие реплики и др., 3) игнорировать языковые трудности и помехи. [Дехерт, 1983: 21 – 25].

Выделяют также виды учебного аудирования: ситуативное, постановочно-коррективное, сопутствующее и собственно аудирование.

Ситуативное аудирование представляет собой аудирование речи преподавателя и опирается на экстралингвистические и паралингвистические факторы. Оно формирует психологический настрой на восприятие иноязычной речи, способствует переключению с базы родного языка на иностранный, формированию соответствующих речевых реакций, побуждается к речевому акту.

Постановочно-коррективное аудирование направлено на постановку или коррекцию произношения, способствует постановке фонем и развитию фонематического слуха.

Сопутствующее аудирование проводится на основе учебных текстов, предназначенных для изучения и закрепления нового лексического и грамматического материала. При этом развиваются навыки различения и узнавания на уровне предложения и текста.

Собственно аудирование представляет собой аудирование, осуществляемое на основе системы текстов, предназначенных для восприятия только на слух и работы с ними.

В процессе собственно аудирования осуществляются операции анализа и синтеза по различению элементов формы и содержания, сличению и узнаванию, что дает основание подразделить этот вид аудирования на два подвида: синтетическое и аналитическое.

Соответственно целям обучения аудированию на начальном этапе О.А. Обдалова в своем диссертационном исследовании выделяет общекоммуникативное и профессиональное аудирование, полагая, что умение аудирования зависит от сферы применения данного речевого действия. Общекоммуникативное аудирование подготавливает к естественному речевому общению (социокультурная сфера), профессиональное аудирование необходимо для профессионально- трудовой деятельности (профессионально-ориентированное общение). При этом автор выделяет следующие виды аудирования, которые необходимо использовать в учебном процессе на начальном этапе, с учетом особенностей восприятия звучащей речи, характера и целей аудирования: а) по характеру восприятия: организованное и неорганизованное; б) по цели восприятия: выборочно – глобальное или детально – глобальное; общекоммуникативное и профессиональное [Обдалова, 2001: 86 – 90].

В.А. Яковлева выделяет такие виды профессионально-ориентированного аудирования, как ориентировочное и информативное.

При ориентировочном аудировании осуществляется направленность на заданную в сообщении тему, происходит выделение основных понятий.

Информативное аудирование способно удовлетворить профессиональные запросы, потребности специалистов в важной, профессионально-значимой информации, которая пройдет стадии отбора, оценки, присвоения, использования в профессиональной деятельности и создания новой информации в процессе профессиональной творческой деятельности.

В свою очередь, в ориентировочном аудировании она выделила ориентировочно-ознакомительный и ориентировочно-оценочный подвиды аудирования.

В информативном аудировании можно выделить информативно-селективный и информативно-деятельностный подвиды аудирования.

Задачей ориентировочного аудирования является определение темы сообщения, соотнесение ее с предыдущим профессиональным опытом, определение степени важности, значимости данной темы для последующей профессиональной деятельности.

Ориентировочно-ознакомительное аудирование как подвид профессионально-ориентированного аудирования возникает в условиях, когда появляется необходимость быстро установить область знаний, выделить основные проблемы сообщения или высказывания.

Ориентировочно-оценочное аудирование определяет содержание аудируемого текста, уточняет и конкретизирует тему(ы), выделяет и оценивает главные и второстепенные темы и проблемы аудируемого сообщения.

Информативно-селективным аудирование имеет своей целью извлечение, отбор и присвоение информации, значительной и важной в профессиональном

плане; этот вид аудирования не предполагает обязательного последующего ее использования.

Информативно-деятельностное аудирование имеет своей целью извлечение профессионально значимой информации из сообщений и докладов на научных конференциях, симпозиумах, лекциях с последующим и отсроченным применением ее в профессиональной деятельности [Яковлева, 2003: 62 – 71).

В зависимости от уровня понимания выделяют также аудирование с общим охватом содержания и аудирование с полным пониманием воспринимаемой на слух речевой информации [Параева, 2001: 37].

Аудирование с извлечением необходимой информации (= аудирование с выборочным извлечением информации или «выяснительное» аудирование), целью которого является вычленение в речевом потоке необходимой или интересующей информации при игнорировании ненужного. Это могут быть конкретные данные (даты, числа, имена собственные, географические названия), или же более развернутые сведения в виде аргументов, примеров, деталей, оценочных суждений.

Аудирование с пониманием основного содержания, с извлечением основной информации (= «ознакомительное» аудирование). Аудиотекст прослушивается с целью услышать и закрепить в памяти наиболее важные сведения, определить основную мысль и основную тему сообщения, отделить существенное от несущественного. Тренировочные задания, нацеливающие на этот вид аудирования, включают в себя ответы на вопросы по основному содержанию, определение темы и коммуникативного намерения говорящего, составление плана прослушанного аудиотекста, перечисление основных фактов, прогнозирование содержания по заголовку перед прослушиванием.

Аудирование с полным пониманием содержания и смысла (= «детальное» аудирование) предполагает полное, точное и быстрое понимание звучащей речи, а именно восприятие и узнавание элементов аудиотекста и синтезирование содержания на их основе, запоминание и осмысление всех основных и второстепенных фактов. Формирование необходимых навыков данного вида аудирования происходит во время выполнения послетекстовых заданий, а именно ответить на вопросы по всем фактам, определить последовательность фактов и событий, догадаться о значении незнакомых слов и выражений из контекста, сделать выводы, обобщить и интерпретировать информацию из прослушанного аудиотекста.

В зависимости от видов устной речи аудирование подразделяют на аудирование монологической речи и на аудирование диалогической речи.

В зарубежной методической литературе подходы и классификации видов аудирования аудированию рассмотрела Е.М. Березенкова.

Английские ученые Д. Браун и Г. Карлсен предложили разделять аудирование на рецептивное и рефлективное. Первое нацелено на непосредственный ответ, второе предполагает восприятие и воспроизведение после длительного осмысления полученной информации.

Американский ученый Э. Пратт, разработав эту классификацию более детально, предложил характеризовать рецептивный вид аудирования установкой на детали. Рефлективный вид аудирования он связывал с обработкой основной информации, содержащейся в высказывании, и его составными частями.

При этом рецептивное аудирование характеризуется: 1) умением удерживать в уме необходимые детали; 2) способностью замечать мельчайшие детали; 3) способностью помнить детали; 4) способностью выполнять устные указания.

Рефлективное аудирование включает способности: 1) использовать контекстуальный ход мыслей; 2) распознавать организационные элементы; 3) выделять основные идеи в противовес второстепенным идеям и деталям; 4) устанавливать связь между главными и второстепенными идеями; 5) делать обоснованные выводы.

Финский ученый Г. Хьюз расширил существующее подразделение. Он предложил подразделять аудирование на 4 вида, исходя из роли и формы протекания аудирования в общении: 1) упредительно-ретроспективное; 2) избыточное; 3) конструктивное; 4) аналитико-синтетическое.

Г. Хьюз считает, что реципиент вовлечен в непрерывный процесс прогнозирования, основанный на знании последующего языкового материла. При этом аудитор может вставить пропущенное слово или закончить предложение, неоконченное говорящим. Г. Хьюз отмечает, что носитель языка также владеет и ретроспективным слушанием, т.е. он может вступить в беседу в любой ее стадии, понимая, о чём шла речь раннее.

Показателем избыточного вида аудирования является большой объем воспринимаемого материала, что приводит к необходимости поиска нужной информации.

Умение услышать и понять, как и какими средствами передается сообщение, способность установить связь между главными и второстепенными идеями, упорядочить сообщение характеризуют конструктивное аудирование.

Целью аналитико-синтетического аудирования является выяснение истинности или ложности суждений.

Если в основе классификации Д. Брауна, Г. Карлсена и Э. Пратта лежит уровень понимания прослушанного материала, то классификация, разработанная Г. Хьюзом, основана на целом комплексе поведения при слушании [Березенкова, 1979].

Из всего вышеизложенного напрашивается вывод о необходимости учета видов аудирования при обучении иностранным языкам. Важно правильно выбрать тот или иной вид аудирования в соответствии с задачами и целями обучения иностранным языкам и с учетом психологических процессов смысловой переработки информации при аудировании. Поэтому методически очень важно определить наиболее подходящий вид аудирования, разработать эффективные технологии аудитивной работы, выстроить стратегии, наиболее адекватные образовательным условиям.

Естественно, виды аудирования необходимо культивировать сообразно целям, задачам обучения аудированию как виду речевой деятельности, а также требованиям Государственного стандарта.

Литература

1. Березенкова Е.М. Виды аудирования // Сборник научных трудов: – выпуск 142. – М: 1979. – С. 12 – 15.

2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М: Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Дехерт И.А. Некоторые проблемы реализации практических целей обучения иностранным языкам в средней школе применительно к аудированию // Иностранные языки в школе. – 1983. – №1. – С. 21 – 25
4. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования. – Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. – М: Русский язык, 1991. – 360 с.
5. Обдалова О.А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе: Дис. ... канд. пед. наук : Томск, 2001. – 209 с.
6. Параева Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы: Дис. ... канд. пед. наук: СПб., 2001. – 224 с.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза: На материале французского языка: Дис. ... канд. пед. наук: Екатеринбург, 2003. – 252 с.

Новосёлова Ю.А.
Аймурзина О.Ю.
(г. Уфа)

РЕПАТРИАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ КОММУНИКАЦИИ

Abstract: *In modern linguistic researches' opinion such as "Interpretational theory of translation", the process of translation and interpretation are interconnected. That's why we try to analyze the reasons of this fact. In this article the repatriation is regarded as a method to choose the best equivalent of translation. The author explains why the communicational repatriation is of the greatest importance for cultural value of text-original in literature and describes the most interesting examples from Dostoevsky and French writer Vian.*

Аннотация: *В свете актуальных вопросов интерпретативной теории процессы перевода и интерпретации текста тесно взаимосвязаны. Проанализировав причины ведущие к данному умозаключению, мы переходим к рассмотрению репатриации как приёма декодирования и метода поиска наиболее подходящего эквивалента при переводе. Также в статье наглядно объясняется (на примерах из произведений Ф.М. Достоевского и Б.Виана, французского писателя), почему именно репатриация играет огромную роль при восстановлении оригинала в культурологическом аспекте коммуникации.*

С точки зрения интерпретативной теории, перевод рассматривается как процесс творческого преобразования информации, закодированной в

соответствии с закономерностями одного языка и правилами сочетания и соединения его знаков и информации, декодированной на другой язык [Бархударов 2010: 18], что по-иному можно именовать «*межъязыковым перекодированием»*, при помощи которого мы пытаемся привести в соответствие две разные языковые системы.

При работе с художественным текстом переводчику необходимо распознавать авторский код, который служит щифром к восстановлению формы, стиля и содержания заключенного в нём сообщения. Тождественность перевода оригиналу в полной мере зависит от степени совпадения кодов *адресата и адресанта* [Курячая 2013:143] – автора и переводчика, и при малейшем их несоответствии вполне возможно отклонение воспринимаемого переводного текста от его варианта в оригинале. Первопричиной подобных несоответствий в отечественной лингвистике принято считать характерные для произведений русской классической литературы иноязычные вкрапления, являющиеся несвойственными для основного кода, но принадлежащими системе языка перевода. Так, в произведениях Ф.М. Достоевского иноязычные вкрапления, *назовем их репатриированными (прим. авт.)*, воспринимаются как представители «чужого кода» для носителей русского языка, но «своего» для носителей французского языка [Бархударов 2010:18], создавая тем самым дополнительную стилистическую нагрузку и эмоциональный эффект. Переводчики могут либо переместить эти единицы в систему языка-источника, либо, что представляется, на наш взгляд, намного сложнее, «репатриировать» в русский текст [Бархударов 2010:18]. Проанализировав переводы произведений Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», «Идиот» на французский язык и произведений французского писателя Б. Виана, на русский язык, выполненные несколькими современными авторами А.И. Ивановой, Д.С. Селескович, А.С. Фененко, Е.И. Курячей, мы пришли к выводу, что иноязычные вкрапления оригинала компенсируются с помощью переводных эквивалентов. Например, Dormbarfier – досл. сонливый бородач - передано как *барбьер* деревенский [Ф.М. Достоевский 2010: 808], de facto – досл. по факту передано как *de fait* [Ф.М. Достоевский 2010: 808], иногда приводится разъяснение: Non, je reprends mon - *se non è vero* – здесь же приведён перевод: *se non* и *vero* – беру назад; … [Ф.М. Достоевский 2010: 808] 2. “– *Ja wohl*, – протянул я, продолжая смотреть ему прямо в глаза,; fines herbes sous ses yeux – досл. нежные травы, перен. - бледнота – «*фенезерв* под слезами», avec des honneurs – досл. почестями – «со всеми причитающимися ему *онерами*, отвели его в полицейский участок» [Ф.М. Достоевский 2010: 808], «abreveur d’injures» - досл. тот, кто выкрикивает оскорбления - *абревёр дэнжуров*, «Je voudrais une âme soeur type de votre nièce» - «Я хотел бы найти родственную душу, точь-в-точь, как ваша *ньесса*» [Б.Виан 1997:164] , «La médecine ce n’est pas le jeu d’adouilles» – Медицина – это вам не *адуева* игра [Б.Виан 1997:167], Sous-Chuiches –досл. священники мелкого чина – передано как «*Сушвишские* священочки» [Б.Виан :166], porteur – Bonheur – досл. приносящий, несущий удачу – передано как *портбонёр* [Б.Виан 1997 :164]. Итак, репатриация - сложный переводческий приём, без которого невозможно было бы передать французский шарм и российскую иронию. Репатриация иноязычного вкрапления - творческий процесс, который порой позволяет тексту оригинала, преломленному сквозь призму мировоззрения переводчика, обрести новые оттенки стилистических

особенностей и воссоединить два, а порой и несколько совершенно иных «*схем национального мировосприятия*» в контексте межкультурной коммуникации.

Литература

1. Курячая Е.И. «Разрущение стандарта как когнитивная доминанта идиостиля Б. Виана и способы её репрезентации в тексте оригинала и перевода». – УрГУ, 2013 г. – С. 275 - 283.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 2010 г.– С.190-198.
3. Собрание сочинений Б.Виана «Пена дней» - 1 М: Локид, 1997. – С. 164-168.
4. Собрание сочинений Ф.М. Достоевского – М. «Академкнига», 2010г. – С.808.
5. B.VIAN, La vie en une seconde – Paris, Presse Universitaire, 2012. p. C. 184 – 192.

Нурутдинова Э.А.
(г. Махачкала)

АДЪЕКТИВНАЯ СЕМАНТИКА ПРИЧАСТИЯ В ЛЕЗГИНСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: *В данной статье рассматривается проблема адъективной природы причастия в современных английском, лезгинском и русском языках, а также – вопрос об общих и специфических особенностях данной части речи в рассматриваемых языках. Здесь также освещается вопрос о таксисных отношениях в указанных языках и общих чертах данного явления в английском, лезгинском и русском языках.*

Ключевые слова: *адъективная природа причастия, специфические характеристики, различия в таксисных отношениях, английский, лезгинский и русский языки.*

Abstract: *The article considers the problem of adjectival nature of the participle in modern English, Russian and Lezghin languages, as well as the general and specific characteristics of this part of speech in the mentioned languages. It also touches on the differences in taxis relations in the given languages and universal features of this phenomenon in English, Russian and Lezghin.*

Key words: *adjectival nature of the participle, specific characteristics, differences in taxis relations, English, Russian and Lezghin languages.*

Как известно, лезгинский, английский и русский языки являются языками, относящимися к разным генетическим и типологическим структурам, имеющими различные формы функционирования и неодинаковые пути корреляции, как между собой, так и с другими языками. Сопоставляемые языки долгое время развивались в неодинаковых социально-экономических и общественно-

политических условиях. Не были одинаковыми и условия для развития этих языков.

Причастия в обоих языках обладают категориями времени и переходности-непереходности. Однако в лезгинском языке словоизменение причастия неглагольное: оно склоняется по типу имен прилагательных. Причастия в лезгинском языке делятся на три группы: 1. причастия настоящего времени; 2. причастия прошедшего времени; 3. причастия будущего времени. В английском языке имеются два причастия: 1. причастие настоящего времени (Participle I / Present Participle) и причастие прошедшего времени (Participle II / Past Participle).

Причастия настоящего времени в лезгинском языке имеют две формы, которые совпадают с формами прошедшего продолжительного времени спрягаемых глаголов: *цазвай ник* «поле, которое пашут, вспахиваемое поле», *цазмай ник* «поле, которое продолжают пахать, всё еще вспахиваемое поле».

Причастия в английском языке, образованные от переходных глаголов, имеют два залога (действительный и страдательный) и пять форм причастия: две действительного и три страдательного залога. Причастия, образованные от непереходных глаголов, имеют один залог (действительный) и три формы причастия действительного залога.

В лезгинском языке от недостаточных глаголов типа *ава* «есть», *ала* «имеется», *ама* «еще имеется», *гала* «содержится», *галама* «все еще содержится», *гва* «имеет», *гумма* «все еще имеет», *ква* «содержится в», *кума* «все еще содержится в» причастие настоящего времени образуется прибавлением флексии /й/: *авай* «имеющийся», *алай* «имеющийся», *амай* «остающийся», *галай* «сопровождающийся» и др. Данная форма для недостаточных глаголов служит также и формой прошедшего продолжительного времени изъявительного наклонения: *авай* «имелся», *алай* «имелся», *амай* «оставался».

По мнению исследователей, причастие в лезгинском языке как самостоятельная часть речи не получило широкого развития. Так, Б.Б. Талибов считает, что «за исключением одной причастной формы, роль причастия того или иного времени в лезгинском языке выполняют временные формы глагола» [Талибов 1980: 86].

В лезгинском языке причастие различает три времени: настоящее, прошедшее и будущее.

Причастия настоящего времени имеют две формы, которые совпадают с формами прошедшего продолжительного времени спрягаемых глаголов:

цазвай «вспахиваемый», *цазмай* «все еще вспахиваемый», *кьуразвай* «сохнущий», *кьуразмай* «все еще сохнущий», *цIразвай* «тающий», *цIразмай* «все еще тающий» и т.д.

Форма причастий прошедшего времени от сложных глаголов образуется с помощью суффикса *-ай*, например: *кIелай* «прочитанный», *ачухай* «открытый» и др.

Помимо описанной формы прошедшего времени на *-ай*, причастие имеет еще одну самостоятельную форму на *-р*, не совпадающую с глаголами прошедшего времени: *кьур* «подержанный, пойманный», *тур* «оставленный».

Причастия будущего времени образуются с помощью суффикса *-дай*:

ацIуда «наполняющийся будет», куда «горячий будет».

Отрицательная форма причастий образуется суффиксацией *–чир*: *хъуьрэзвачир* «не смеющийся», *хъуьрэзмачир* «уже не смеющийся».

Словоизменение причастия в лезгинском языке, в целом, неглагольное: оно склоняется по типу имен прилагательных. Склоняются причастия только при самостоятельном употреблении в субстантивированном виде, приняв для этого специальные суффиксы: *-ди* (ед.ч.) и *-бур* (мн.ч.): *кьелайди* «прочитанный», *кьелайбур* «прочитанные», *къайиди* «остывший», *къайибур* «остывшие» [Гайдаров 2009: 112].

Что касается английского языка, то причастие I действительного залога (Participle I Active) как от переходных, так и непереходных глаголов образуется путем прибавления суффикса *-ing* к основе глагола: *to speak* «говорить» – *speaking* «говорящий», *to fall* «падать» – *falling* «падающий».

Причастия в английском языке обладают свойством удваивания согласных, которым предшествует краткий ударный гласный (*to stop* «останавливаться» – *stopping* «останавливающий», *cut* «резать» – *cutting* «режущий»), если основа глагола оканчивается на *–l,* то *l* удваивается независимо от ударения (*to travel* «путешествовать» – *travelling* «путешествующий», *to compel* «повторять» – *compelling* «повторяющий»), если основа глагола оканчивается на *-e* с предшествующей согласной, то при прибавлении суффикса *–ing* конечное *e* отбрасывается (*to drive* «ехать» – *driving* «едущий»), в случае, когда основа глагола оканчивается на *–ie*, то *ie* меняется на *y* перед суффиксом *-ing* (*to lie* «обманывать» – *lying* «обманывающий»).

В лезгинском языке причастия будущего времени имеют одну единственную форму, которая совпадает с одной из форм прошедшего продолжительного времени спрягаемого глагола: *цадай ник* «поле, которое подлежит вспашке, будут или же должны пахать». Такие причастия нередко употребляются в значении общего времени. Поэтому приведенную фразу *цадай ник* вполне правомерно перевести как «пахотное поле» вообще.

В английском языке данный вид причастия не наблюдается.

Причастия прошедшего времени в лезгинском языке имеют две формы: а) форма, совпадающая с формой давнопрошедшего времени спрягаемого глагола (*цанвай ник* «вспаханное поле»). Данная форма причастия подчеркивает, что признак, выраженный причастием, продолжает иметь место и в момент разговора, хотя само действие, через которое определяется предмет, совершенно в прошлом, до момента разговора; б) форма характерная только для причастия, собственно причастная форма, образуемая суффиксом «*ай» (ей), «айи» (ейи), «р*».

При образовании данной формы причастия прошедшего времени соблюдаются следующие правила: 1) «*ай*» прибавляется к основе масдара простых глаголов, в которой представлен один из гласных *а* или *у*, а также всех без исключения сложных глаголов: а) простые глаголы: *атун* «приходить» - *атай, атIун* «резать» - *атIай*; б) сложные глаголы: *кIелун* «читать» - *кIелай, ачухун* «открывать» - *ачухай*. 2) «*ей*» прибавляется к основам масдара только простых глаголов, содержащих один из переднерядных гласных *и, уь,* э: *ифин* «согреться» - *ифей, уьцIуьн* «рухнуть» - *уьцIвей, эхъуьн* «купаться» - *эхъвей* и другие. 3) «*айи*» прибавляется к основам только первообразных глаголов, содержащих один из заднерядных гласных *а, у: гунн – гайи, гъун – гъайи, къун* «остудиться» - *къайи*. 4) «*ейи*» прибавляется к основам всего лишь нескольких первообразных глаголов, содержащих один из переднерядных гласных *и, у, э: гуьн* «жать (хлеб)» - *гвейи, кьин* «умереть» - *кьейи, финн – фейи, хуьн – хвейи*. 5) Суффикс «*р*» прибавляется к основам отдельных глаголов, по существу представляющих исключения из

перечисленных выше правил: *куьн-куьюр, тIуьн – тIуьр, акун –акур, вахчун-вахчур, къачун-къачур.*

В лезгинском языке следует различать такие вербалии как причастия, масдар (отглагольная форма) и отлагольное существительное. Большую роль в дифференциации масдара и отмасдарного существительного играет сочетаемость слов, поскольку переход слов из одной части речи в другую, прежде всего, связан с их синтаксическим употреблением, описание которого невозможно без опоры на связи слов. Ср., к примеру, следующие сочетания с одинаковым последним компонентом: *ширин тIуьн / тIуьнар* «сладкая еда» и *тадиз тIуьн* «быстро кушать». Слово *ширин* сочетается (примыкает) с *тIуьн* «еда» (< *тIуьн* «есть»), отвечает на вопрос *гьихьтин? гьи?* «какой?» и обозначает признак предмета.

Следовательно, частеречная принадлежность единиц, омонимично совмещающих в себе значение как наречия, так и прилагательного, а, следовательно, и единиц, к которым они примыкают (причастия, масдара или отмасдарного имени), выявляется в контексте. Если эти морфологически невыраженные единицы со значением качества служат для определения действия, то перед нами наречия, примыкающие к масдару (в результате имеем масдарный оборот), а если же они определяют предмет, то перед нами прилагательные, примыкающие уже к отмасдарному существительному. И форма субъекта действия и субъекта имени действия при этом будет различной.

Как отмечалось выше, в лезгинском языке масдарные формы могут быть использованы и как инфинитив, и как отглагольное имя, и ни одна из этих категориальных характеристик глагола не реализуется в лезгинском масдаре последовательно и до конца [Абдулмуталибов 1998: 11].

В английском языке также имеются различия в случаях употребления вербоидов. Так, не выражая лица и числа, герундий и причастие не могут согласовываться с подлежащим и, следовательно, самостоятельно никогда не выступают в функции простого сказуемого. Другой общей особенностью неличных форм является то, что категория времени у них имеет относительный характер, т.е. их временные отличия приобретают значение лишь в сопоставлении со временем личной формы (сказуемого) данного предложения.

В результате особенностей своего возникновения и исторического развития неличные формы глагола близко соприкасаются с неглагольными категориями и обнаруживают тесную связь: герундий – с существительным, а причастие – с прилагательным. Такая грамматическая омонимичность ставит перед переводчиком задачу правильно установить в предложении функцию формы с окончанием *-ing* с тем, чтобы дать соответствующий перевод. Герундий позволяет избегать употребления громоздких придаточных предложений и облегчает создание кратких и сжатых оборотов речи.

Таким образом, в обоих рассматриваемых языках причастия в составе вербоидов могут входить в сложные образования, и тогда их именные свойства оказываются ведущими, а образования эти являются сложными существительными или прилагательными. Ономасиологическая структура рассматриваемых гибридных частей речи включает в себя два разнородных категориальных начала. Неличные формы глагола представляют собой результат транспозиционных (трансляционных) переходов. При этом в лезгинском языке действует схема «существительное + масдар + вспомогательный глагол», а в

английском – «глагол + *-ing*». В силу того, что флексии в английском не «наслаиваются», *-ing*-форму легко распознать в каждом конкретном случае.

Вообще, проблема частей речи, как известно, является одной из «вечных» проблем языкознания (Болдырев). Частям речи уделяли внимание многие исследователи, начиная с античных времен. Однако, несмотря на огромное количество работ и исследований в этой области, до сих пор отсутствует единое мнение о принципах выделения частей речи и их состава. В различных грамматиках число частей речи колеблется от 4 до 10. В частности, предметом постоянных дискуссий является и категориальный статус причастия.

Причастия, наряду с инфинитивом и герундием, являются неличными формами глагола, известными как именные, непредикативные, вербоиды, вербалии и т.д. Причастия, сочетая свойства глагола и прилагательного, находятся на периферии глагольных форм, являются промежуточной категорией трансляции. Само латинское название этой формы означает «причастность» этой формы к двум категориям – глагола и прилагательного, поэтому причастия причисляются к промежуточной форме между глаголом и прилагательным [Болдырев 2003: 69].

Современная научная традиционная классификация частей речи производится по совокупности трех следующих принципов: понятийный, синтаксический, морфологический. В зависимости от того, какой из этих принципов принимается за исходный, классификация может быть преимущественно морфологическая (например, классификация Ф.Ф. Фортунатова), понятийная (для А.А. Шахматова важнейшими критериями в классификации частей речи были представления о субстанциях, качествах-свойствах, действиях-состояниях и отношениях), а в трудах А.А. Потебни, И.И. Мещанинова и других языковедов разрабатывалась синтаксическая концепция.

Близость причастий к прилагательным по их синтаксической функции, при наличии некоторых показателей, свойственных и глаголу, ставит их в ряде языков на особую позицию среди остального лексического состава. Согласно И.И. Мещанинову, причастия – «весьма древняя языковая форма, которая развивалась параллельно глагольной, а может быть, даже и предшествовала ей» [Мещанинов 2000: 90].

Поэтому причастие трудно считать отглагольным образованием, хотя не подлежит сомнению тот факт, что нынешняя форма причастия подверглась значительным изменениям, благодаря которым ряд причастных оформлений мог получить вид производного образования именно от глагола. Исследователь делает вывод о том, что причастие обладает именным началом. А общность этой неглагольной формы и ряда общих глагольных признаков (например, временных) объясняется тем, что причастие образовалось из именной предикативной формы, тогда как глагол тоже получил ряд общих с ним показателей по своей предикативной функции. Следовательно, и причастие, и глагол являются позднейшей дифференциацией «именной» предикативной формы.

Все дагестанские языки в процессе своего развития переняли основные грамматические традиции русского языка, в котором они находятся в тесном контакте. Так, в русском и лезгинском языках в причастии сохраняются основные семантические признаки глагольности, т.е. вид, время и залог, со стороны же имен прилагательных присоединяются сюда формы согласования в роде, числе и

падеже. В английском языке в причастии также сочетаются глагольные и именные свойства.

В ряду русских причастий *добреющий, стареющий, белеющий*, где выделяется значение становления качества, когнитивный анализ легко устанавливает два категориальных значения – одно (качество) явно связано с прилагательными, другое – с классом глаголов, что означает приобретение словом характеристик протекания во времени, изменения. Причастие является формой глагола, в котором процесс (действие или состояние), оставаясь процессом, приобретает значение атрибута [Кубрякова 2004: 219]. Таким образом, причастие отсылает нас к действию, в то же самое время, характеризуя определенный объект, т.е. обозначает меняющийся во временном, залоговом и/или аспектуальном отношении признак.

С развитием когнитивной лингвистики широкое распространение получил прототипический подход, в основе которого лежит представление о каком-то наиболее ярком образе – прототипе, концепте. Как считают некоторые исследователи, необходимо объединить эти два подхода (традиционный и прототипический), а распределение слов по классам производить по содержательному (концептуальному) критерию [Кубрякова 2004: там же]; [Ирисханова 2004: 77]. Именно вокруг этого образа и формируются естественные категории в виде сходных с ним элементов по тем или другим признакам, а неоднородность состава категорий, нечеткость категориальных границ, которая связана с образованием различных переходных зон между ближайшими категориями, центральность или периферийность тех или иных элементов объясняется тем, что разные члены одной категории обладают характерными для этой категории признаками в разной степени [Бруннер 1990: 28].

Причастия, отражающие когнитивные процессы адъективизации действия, опираются на семантику глагола. Сохраняя в своем значении процессуальные свойства, они в то же время отражают новое восприятие нашим сознанием объекта. Различные когнитивные структуры, сливаясь в семантике языковых единиц, образуют гибридные пространства, которые наследуют роли и свойства исходных, но обладают своей собственной структурой.

Таким образом, семантика причастий представляет собой гибридное пространство, появившееся в результате совмещения двух исходных когнитивных пространств – глагольного и именного. В основе образования причастия находится неоднородность когнитивных процессов, что проявляется в сильном и слабом выражении глагольных или именных свойств.

Печатается впервые

Литература

1. Абдулмуталибов Н.Ш. Отглагольные образования в лезгинском языке. АКД. Махачкала, 1998.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная лингвистика. М., 2003.
3. Бруннер К. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1990.
4. Гайдаров Р.И. Современный лезгинский язык. М., 2009.

5. Ирисханова О.К. Проблема частей речи в когнитивном аспекте // Междунар. конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов 26-28 сентября 2006 года. Тамбов, 2004. С. 70-83.
6. Керимов К.Р. Направление, цель, процесс (к семантическим связям граммемы несовершенного вида лезгинского глагола) // Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии. Вып. 4-5. Махачкала, 2003. С. 199-209.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
8. Мещанинов И.И. Глагол. СПб., 2000.
9. Талибов Б.Б. Об одном инфиксальном элементе в структуре глагольной основы // Материалы шестой региональной научной сессии по историко-сравнительному изучению иберийско-кавказских языков. Майкоп, 1980. С. 82-91.

Овсепьян А.И.
Аймурзина О.Ю.
(г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРЕДМЕТЫ ФЭШН-ИНДУСТРИИ, НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Abstract: *The author explains how we can translate French words with meaning of cloth into English and Russian languages, also the most interesting examples from Dostoevsky and French writer Vian demonstrate the process of its interpretation.*

Аннотация: *Автор статьи объясняет, какими приёмами необходимо пользоваться при переводе французских лексических единиц со значением «мода», «одежда» на русский и английский языки. Примеры из произведений Ф.М. Достоевского и Б.Виана послужили материалом для анализа переводческих решений.*

В настоящее время мы наблюдаем активное развитие в сфере моды: фэшн-индсутрия не стоит на месте. В связи с необходимостью межкультурной коммуникации эволюционирует и лексический состав языка, пополняясь обширно поплняясь единицами, обозначающими новинки гардероба и декоративной косметики [Апресян 2008:118]. Появляется множество названий для описания новинок гардероба и косметики, и для адекватной передачи их смысла на язык перевода важно знать закономерности, согласно которым та или иная *единица, обозначенная при помощи кода языка оригинала, может быть названа так или иначе в соответствии с кодом иностранного (другого) языка* [Апресян 2008:118]. Что касается межъязыкового соответствия французской лексики с русским языком, то стоит заметить, что в XVIII - начале XIX века в русский язык попали слова, несущие в себе французский шарм и элегантность. И конечно, большинство из них были связаны с модой: аксессуар (accessoire), бижутерия (bijouterie), вуаль (voile), жабо (jabot), манто (manteau), пеньюар (peignoir) и т.д.

При анализе названий предметов гардероба и декоративной косметики, переведенных с французского на английский язык можно проследить следующие тенденции:

→ le coton (хлопок) – cotton [B.VIAN 2012:193] в результате выбора данного переводческого решения транслитерации сохраняется манера произношения слова, что мысленно отсылает адресата, презентующего данную информацию к ассоциации с французским происхождением, добавление же согласного t свидетельствует об адаптации лексической единицы к графическому общепринятому стилю написания английских слов в соответствии с нормой языка;

→ le col ouvert [B.VIAN 2012:194] (отложной воротничок) имеет аналог в английском языке collar – в этом случае был использован приём сращивания морфем отдельных слов col+ouv, что в дальнейшем привело к видоизменению звучащей основы слова под воздействием закономерных процессов фонетического характера, необходимых для адаптации слова к общепринятым нормам английской орфоэпии и фонологии, в русском языке существует вариант этой лексической единицы – кульвэр, он представляет собой иноязычное вкрапление, иными словами декодированную единицу французского модного вокабуляра;

→ всем известное обозначение новинок моды façon [B.VIAN 2012:191] (стиль, фасон, образ) – fashion претерпело лишь изменения фонетического и орфографического планов, которые носили, как и в вышеописанных примерах, адаптационный характер;

→ один из терминов, которым пользуются кутюрье и портные – снятие мерок – mesure [B.VIAN 2012:191] (франц.) – measurement (англ.), был переведен при помощи суффиксации, когда к основе слова mesure- прибавили суффикс – ment, адоптировав впоследствии произношение слова согласно звучанию дифтонга еа в английском языке;

→ parfum [B.VIAN 2012:191] (досл. шлейф, аромат, благоухание) – полностью перешло не только в английский (perfume), но и почти во все языки мира практически без изменений. Так происходит обычно тогда, когда смысл лексической единицы понятен всем без перевода благодаря эффекту, создаваемому предметом, обозначаемым при помощи неё;

→ ombrelle [B.VIAN 2012:192] (досл. дамский зонтик от солнца) – у французов также есть пляжный зонт от солнца – parasole, зонт от дождя – parapluie *(прим. авт.)* в английском варианте звучит как umbrella и обозначает зонт, подходящий для любой погоды. Данная лексическая единица преобразовалась в процессе вокализации и прочно закрепилась в иноязычном словарном запасе, например в русском – у Ф.М Достоевского в романе «Идиот» - *омбрелька, парасолька* [Достоевский 1973: 414, 3 том];

→ petite robe noire [Бархударов 2010:192] (досл. маленькое черное платье) – идентично передано на английский язык, поэтому его смысл понятен всем без перевода и пояснений;

→ blouson - блузон, а именно короткая куртка, был переведен на оба языка одинаково – блузон(рус.) и blouson(англ.) Здесь мы наблюдаем лишь фонетические изменения, связанные с особенностью произношения каждого языка, и в случае с русским переводом - орфографическое изменение, следствием которого является иной алфавит;

→ béret - "бакская шапочка", название головного убора полностью соответствует их английскому и русскому эквиваленту – берет (рус.) и beret (англ.), т. е это слово полностью ассимилированное;

→ bracelet - «браслет, запястье», истоки этого слова от французского bras - "рука"; буквально — "украшение на руке" здесь есть небольшие фонетические изменения, связанные с особенностью произношения каждого языка, т.е межъязыковое соответствие здесь почти полное;

→ такие предметы гардероба как куртка с капюшоном– anorak [B.VIAN 2012:191] (и англ. и франц.яз.); жакет, пиджак - jacket [B.VIAN 2012:191] (англ.), jacket [B.VIAN 2012:191] (франц.) имеют почти полное соответствие в двух исследуемых нами языках за исключением некоторых фонетических особенностей.

Подводя итог, следует сказать, что многие термины французской и английской фэшн-индустрии тождественны, и поэтому при переводе с одного из этих языков на другой используются приёмы, связанные лишь с фонетической и стилистической адаптацией лексических единиц, прежде всего это транслитерация либо транскрипция, менее всего используются суффиксация, прямой перевод. Из этого следует, что мы можем вполне согласиться с утверждением современных ученых-лингвистов, что около 70% слов английского языка восходит к корням франко-романского происхождения [Апресян 2008:218], что является положительным фактором с точки зрения отсутствия сложностей при англо-французском и франко-русском переводе терминов конкретной профессиональной области в рамках межкультурной коммуникации.

Литература

1. Апресян Ю.Д. – Лексическая семантика: Синонимические средства языка. – М., 2008 г.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 2010 г.– С.190-198.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Л.: Наука, 1973.
4. Собрание сочинений Б.Виана «Воспоминания госпожи Шанель» - 1 М: Локид, 2012. – С. 164-168.
5.B.VIAN, La vie en une seconde – Paris, Presse Universitaire, 2012. p. C. 184 – 192.

Овсепьян А.И.
(г. Уфа)

ЭТИМОЛОГИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ

Abstract: *In this article is represented the way of adaptation of French words in Russian language. The author analyzed this words and explicated its etymologic component.*

Аннотация: *В данной статье рассматривается вопрос об этимологии французских слов, прочно закрепившихся в русском языке. Автор статьи*

предпринял попытку семантического анализа этого слоя лексики, а также объяснил происхождение этих слов.

Как часто вы едите на завтрак омлет? Наверняка, случалось. А задумывались ли вы когда-нибудь об этимологии этого слова? Мы привыкли, что слова, которыми мы называем вещи вокруг, это лишь условное обозначение, с помощью которого нам проще передать информацию окружающим. Мы оперируем ими, не обращая внимания на звучание и написание.

Вернемся к слову «омлет». Это слово происходит от французского «omelette». Это легко объясняется- блюда иностранной кухни обычно не переводятся на другой язык. На самом же деле, если углубиться в тему этимологии слов русского языка, можно отметить, что сотни слов в русском языке пришли к нам из прекрасного французского. Рискну заметить, что среди заимствований из других языков, именно французский лидирует. В чем же причина такой «щедрости»? По всей видимости, в истории. Многовековые русско-французские отношения оставили огромный отпечаток, прежде всего, на нашей лексике. Читая романы Пушкина,Толстого,Достоевского, анализируя их, можно заметить некий факт,а именно то,что русское дворянство в период Царской России прекрасно владело французским языком и замечательно ориентировалось во французской культуре и истории [Комиссаров 2004:404]. Возникает вопрос, чем же это обусловлено? Ни для кого не секрет, что между Россией и Францией еще со времен Петра I складывались прочные дипломатические отношения. Толпы французов приезжали в Россию, многие устраивались к дворянам,чтобы обучать их детей. Именно в те времена и началась мода на французский язык.

Вообще, для всех слов, пришедших к нам из французского, есть одно общее название – «галлицизмы», но оно известно лишь для филологов и лингвистов, глубоко изучающих тему зимствования слов.

По каждому заимствованному французскому слову можно ясно понять, в какое примерно время оно обосновалось в нашем языке. Например, слово «admiral», что означает, очевидно, «адмирал». Адмиралтейство неотъемлемо связано с эпохой Петра I, ведь именно он привез навыки кораблестроения из Европы. Таким образом, слово «адмирал» можно несомненно отнести к концу XVII века.

Слово «artiste», созвучное нашему «артист». Очевидно, означающее то же, что и актер. Однако, во французском данное слово переводится, как художник. Забавный факт: слово было заимствовано не иначе,как из французского, однако утратило первоначальный смысл в русском языке. Очевидно, что слово пришло к нам в эпоху развития высокого искусства, а именно в XVIII веке [Федоров 2002:116].

Всем знакомое «baguette» тоже пришло к нам из французского. Это неслуайно: именно французы родоначальники этого знаменитого хлебного изделия. История слова восходит к началу XX века, а именно в 1920-ые года, когда французские булочники придумали рецепт хлеба, приготовление которого не требовало много времени [Гак 1996:302]. Кстати, на французском главное значние слова «baguette» - это «палка». Вероятно,это мучное изделие получило свое название благодаря своей длинне,что делает его похожим на палочку.

Существует целый ряд слов, название которых происходит от места их появления [Комиссаров 2004:404]. Так, слово «cognac» (коньяк) образовалось не иначе как от названия города Коняк на юге Франции, где выращивался специальный виноград, необходимый для производства данного алкгогольного напитка. Такая же история и со словом «plombières»- пломбир. Впервые это сливочное лакомство приготовили во фрацузском городе Пломбьер-ле-Бэн, откуда, собственно, и пошло название. С приходом этих продуктов в нашу страну пришли и их названия.

Для многих слов-пришельцев из других языков француский оказал также не маловажную роль: он стал их проводником. Именно через него в русский язык попали такие латинские слова, как «лингвист», «ассоциация», «талант», испнские «томат»,«гитара», «каннибал», итальянские «кавалер» и «пианино», немецкое «панцирь».

Большую роль сыграли для русского языка так называемые буквальные переводы, или «кальки», то есть то, что перевелось дословно и без всяких изменений. Одним из таких выражений является «иметь место». Дело в том, что на французском это же самое выражение звучит как «avoir lieu», в дословном переводе означающее «иметь место». Оно так и задержалось в нашем языке без каких-либо измнений. Подобное слово – «трогательный», от французского «touchant», так же не потерпело никаких изменений, кроме прямого перевода. Так же известное выражение «быть не в своей тарелке» пришло к нам именно из Франции – «n'est pas dans son assiette».

Многие слова и выражения вообще не были изменены. Это всем известные «тет-а-тет» (tête-à-tête –буквально «голова к голове», то есть наедине), «рандеву» (rendez-vous – буквально «назначение, встреча»), «пардон» (pardon – «простите, извините»), «бон апети» («приятного аппетита»). Многие даже не догадываются, что это заимстованные слова и выражения,ведь они так часто нами употребляются.

Таким образом, существует не только множество так называемых галлицизмов, но и множество способов заимствования: полное заимствование слова с его знчением (pardon-извините), заимствование слова с изменением его значения в русском языке(artiste-актер), заимствование конструкции построения выражения с применением русских слов(быть не в своей тарелке).

Процесс заимствования еще не закончен. Французская культура все больше находит развитие в нашей стране. Существует множество споров на эту тему, ведь существует мнение, что это не иначе, как «загрязнение» языка. Я считаю, это неотъемлемый процесс эволюции языка, основанный на многовековой истории, и нет ничего плохого в том, что мы пользуемся некоторыми французскими лексическими единицами.

Литература

1. Бодрова-Гоженмос Т.И. – Интерпретавтивная теория перевода: основные положения, понятия и дефиниции, - Воронежский государственный университет, 2006. – с. 42-51.
2. Гак В.Г. – Теоретическая грамматика французского языка (проблемы структурной лингвистики), - М.,1996.
3. Комиссаров В.Н. - Современное переводоведение. - М.,ЭТС, 2004. – 187с.

4. Комиссаров В.Н. – Слово о переводе. - М.,ЭТС, 2004.
5. Федоров А.В. - Основы общей теории перевода, - М., 2002.- с. 114-118.

Овчарова К.В.
(г. Краснодар)

РИТУАЛ VS. ОБРЯД КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: *Статья посвящена сопоставлению ритуала и обряда с целью перспективы последующего анализа их реализации в лингвистических текстах. Также рассматриваются синонимичные понятия, такие как "обычай", "таинство", "мистерия", в которых находят отражение культурные феномены наций.*

Annotation: *The article is focused on comparing and contrasting a ritual vs. a rite with the aim in view to analyse their realisation in various texts. Besides, the notions of a tradition, a mystery and a sacrament are considered herein, thus proving the impact of cultural phenomena on linguistic issues.*

Ключевые слова: *ритуал, обряд, обычай, церемония, церемониал, мистерия, таинство*

Key words: *a ritual, a rite, a tradition, a ceremony, a ceremonial, a mystery, a sacrament.*

На современном этапе развития лингвистики наблюдается тенденция к изучению проблем языка через призму межкультурной коммуникации, последством исследования вопросов культурной и языковой вариативности в диалоге культур – таким образом, интерпретация художественного текста реализуется посредством и анализа взаимодействия культур. Стоит отметить, что изучение категории ритуальности занимает при этом важное место.

Следуя трактовке отечественного фольклориста К.В. Чистова, "обряд, ритуал, церемония, церемониал – это совокупность условных, традиционных действий, лишённых непосредственной практической целесообразности, но служащих символом определённых социальных отношений, формой их наглядного выражения и закрепления" [Чистов 2001].

И обзор словарных определений, и другие источники показывают, что *ритуал* является частным случаем более широкого понятия – обычай – однако, отношение понятий «ритуал» и «обряд» в разных источниках определяется по-разному:

- данные понятия считаются тождественными;
- ритуал считается частным случаем обряда;
- ритуал является совокупностью обрядов [БТСРЯ 2008].

Как и обряд, ритуал характеризуется символичностью действий, утратой их утилитарного значения. Также ритуалу присуща строго установленная форма и демонстративность.

Сами ритуалы отличаются у представителей разных наций и даже меняются со временем. В нашей жизни мы выполняем множество обыденных ритуалов каждый день (ношение колец на руках, серьги в ушах, рукопожатие при встрече). Существуют также так называемые контрастные ритуалы – например, ритуалы свадеб и похорон у различных народов и в разных частях света. Так, свадьба православных может показаться нелепым ритуалом для индусов, а ритуальный статус женщины “Нида” в иудаизме, имевший важное значение для соблюдения ритуальной чистоты и для службы в Иерусалимском Храме, не является традиционным для представителей других культур. Точно также людям, не употребляющим спиртные напитки, может показаться нелепым ритуал употребления вина, да собственно и любого другого спиртного напитка.

Религиозные *обряды* – это важный вид религиозной деятельности, наряду с религиозными церемониями и ритуалами. Этимологически понятие обряда восходит к слову «ряд», котоое во всех славянских языках имеет схожее написание и произношение и обозначает порядок, строй, класс, уговор, условие, линия, строка и пр. Прослеживается связь славянского «ряд» с древнегреческим «составляю; соединение; число». В русском языке семантика слов «обряд», «обряжать» весьма богата: «хозяйство, порядок, обиход, готовность, распорядок, быть готовым, ухаживать, заботиться, хозяйничать, опрятно/нарядно одеваться». В самом широком смысле обряд есть некоторая упорядоченная совокупность установленных обычаем действий (передвижений, операций с предметами, вокализаций, вербализаций и прочее), в которых воплощаются какие-либо религиозные, мифические представления и/или бытовые традиции. Объектом религиозных обрядов обычно выступает нечто священное, сакральное, нуминозное, сверхъестественное. Религиозные обряды сопутствуют верующему на протяжении всей его жизни, причем подразумевается неукоснительное соблюдение строгого регламента их совершения. Будучи сами четко сконструированы, они структурируют жизнь социальной группы и задают поведенческие схемы как для социума, так и для индивида, выполняют ряд функций – коммуникативную, культуро-транелирующую и другие. К обрядам религиозным относятся, в частности, христианские обряды, представляющие собой символические и мистические коллективные действия и священнодействия, отражающие христианские идеи и представления об объекте, на который они направлены. Для христианства оказываются важны такие характеристики обряда, как его подготовленность, порядок и красота, причем и в синхронном (гармоничном, красивом размещении в пространстве), и в диахронном (последовательном во времени, ритмичном) аспектах. Христианские обряды являются неотъемлемой частью христианского культа, а религиозные обряды в различных христианских конфессиях отличны друг от друга. С другой стороны, как установленные церковью, общиной, они отличаются от простонародного эклектичного обрядоверия и суеверия.

Согласно исследователю канонов религиозных обрядов И.Н. Яблокову, рассматриваемый выше ритуал на примере дегустации вина необходимо осуществлять в компании, так как это добавит торжественности процессу. Без

соблюдения ритуала употребления вина теряется сам смысл употребления, а сам ритуал является частью оправдания [Яблоков 1998].

Некоторые религии используют обряды для закрепления в сознании верующих некоторых религиозных представлений и укрепления веры во всемогущие силы. Церковь реагировала на описанное выше различным образом и боролась с наличием пережитков язычества, как это описывается далее: “Постоянным предметом обличений были повсеместно практикуемые рождественские гадания, пляски, игры, колядки, молодежные игрища и так далее” [Кравецкий 2012: 161].

Итак, выделяют следующие типы обрядов:

- Изменение статуса человека часто сопровождается обрядом, например: инаугурация, свадьба, похороны, крещение и т. д.
- Молитва групп людей часто сопровождается обрядами, например: месса.
- В некоторых религиях существуют персональные обряды, например: исповедь, хадж.

Понятие обряда не следует смешивать с более широким понятием «*обычай*», означающим не только символические, но и всякие вообще повторяющиеся и установленные традицией действия. Для доклассового общества была характерна недифференцированность бытовых, производственных и религиозных обычаев, а с возникновением классового государства и церкви формируются специфическая церковная обрядность, ритуалы и церемонии, связанные с общественной и государственно-политической жизнью (например, придворные церемонии), и продолжают существовать традиционные бытовые обычаи, особенно долго сохраняющиеся в крестьянской среде. К их числу относятся производственные обычаи, связанные с земледелием, например с жатвой (зажинки, дожинки), животноводством (приуроченные к весеннему выгону скота), рыбной ловлей, охотой, строительством новых жилищ, рытьём колодцев и т.п., и семейные (связанные с рождением и смертью, инициации, свадьба и т.д. Особую группу обычаев образуют гадания (или мантические обычаи), предназначенные для угадывания (предсказания) дальнейшего течения жизни гадающих.

Также следует упомянуть *таинство* (от др.-греч. μυστήριον, mystērion и лат. Sacramentum – “мистерия, тайна”) – по учению христианской церкви это священнодействие, в котором верующим сообщается под видимым образом невидимая благодать Божия [Богословская энциклопедия 2005: 8756]. Согласно основным источникам богословской традиции, в Библии термин «таинство» исходно обозначает всякую глубокую, сокровенную мысль, вещь или действие. В отличие от обрядов (освящения воды, погребения умерших, других треб), которые имеют церковное происхождение, христианские таинства считаются установленными самим Иисусом Христом и призваны изменить не внешнюю, а внутреннюю жизнь человека [Религиоведение 2006].

Широко известен следующий список из семи таинств:

1. Крещение – погружение крещаемого в воду или обливание его водой, совершаемое над человеком в знак приобщения его к Церкви и очищающее от грехов;

2. Миропомазание (конфирмация) – освящение человека путем помазывания его ароматической смесью (миро); заменило наложение рук архиереем на головы верующих по мере роста численности христианских общин;

3. Евхаристия (причащение), при совершении которого верующие, согласно христианскому вероучению, приобщаются к Христу (в Православной церкви и миряне, и духовенство причащаются Телом и Кровью, в Католической: духовенство – всегда Телом и Кровью; миряне, либо Телом и Кровью, либо только Телом);

4. Исповедь (покаяние) – раскрытие верующим своих грехов Богу в присутствии священника и получение «отпущения грехов» от имени Христа;

5. Брак (венчание) – христианский супружеский союз мужчины и женщины, заключенный через священнодействие в храме;

6. Елеосвящение (соборование) больного (согласно православному учению, больному прощаются грехи, которые он забыл или не успел исповедать);

7. Священство (рукоположение) – посвящение в священнослужители, совершаемое епископом [Браницкий, Корнилов 2013: 25-27].

Ещё одной разновидностью ритуальных действий представителей некоторых культур являются *мистерии* (от греч. μυστήριον, «таинство, тайное священнодействие») – это богослужение, совокупность тайных культовых мероприятий, посвящённых божествам, к участию в которых допускались лишь посвящённые. Зачастую представляли собой театрализованные представления. Мистерии Древней Греции представляют оригинальный эпизод в истории религий и во многих отношениях до сих пор являются загадками [Мистерии 1890-1907].

Самое проникновенное в мистериях для их участников было постепенное «посвящение»; обыкновенно различались две степени – предварительное посвящение, делавшее участника мистом (греч. μύστις), и окончательное созерцание мистерий (греч. έποπτεία), делавшее его эпоптом («созерцающим»). Учение, проводившееся в мистериях, было, по-видимому, более одухотворенным и отчасти спекулятивным, в сравнении с народной верой; оно не проповедовалось догматически, но проводилось в сознание участников мистерий путем различных зрелищ и драматических действий. Строгая тайна вменялась в обязанность участникам мистерий. Уважение к мистериям было так велико, что в то время как обыкновенные мифы могли безнаказанно подвергаться пародиям в комедиях, однако такие поступки относительно мистерий считались кощунством, влекущим за собой тяжкие наказания (ср. Алкивиад). Мистерии были или государственные, происходившие согласно государственным установлениям (например, Элевсинские), или дозволенные исключительно для лиц одного пола (дионисии, фесмофории), или, наконец, незаконные, иногда даже преследуемые (таковы были Орфические мистерии, мистерии Котитто, Митры, Кибелы и другие).

Таким образом, ритуалы и обряды, а также обычаи, мистерии и таинства актуализируются в современной лингвистике как культурные феномены и заслуживают пристального внимания исследователей различных научных направлений и дальнейшего изучения.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка (он-лайн версия) / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2008.
2. Браницкий А. Г., Корнилов А.А. Религии региона. Н. Новгород: ННГУ имени Н. И. Лобачевского, 2013.
3. Кравецкий А. Церковная миссия в эпоху перемен (между проповедью и диалогом). М.: Культурный центр «Духовная библиотека», 2012. С.161.
4. Мистерии, вид средневековой драмы // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890-1907.
5. Религиоведение: Учебное пособие и учебный словарь-минимум по религиоведению (под ред. проф. И.Н. Яблокова). М.: Гардарика, 1998.
6. Религиоведение: Энциклопедический словарь / Под ред. А. П. Забияко, А. Н. Красникова, Е. С. Элбакян. М.: Академический Проект, 2006.
7. Таинство // Полный православный богословский энциклопедический словарь (CD-версия: «Богословская энциклопедия». М.: Directmedia Publishing, 2005. С. 8756.
8. Чистов К.В. http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Обряд/ Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2001.

Омарова М.Г.
(г. Избербаш)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Аннотация: *В статье рассматривается обучение иностранному языку в общеобразовательной школе в соответствии с новыми требованиями. На основе общедидактических концепций обучения показана специфика предмета «иностранный язык» в средней школе и осуществлён анализ его компонентов.*

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, цели и содержание обучения, технологии, знания, учебные и речевые навыки и умения.*

Abstract: *The article dwells on the teaching of foreign language in comprehensive school and new requirements. On the basis of general didactic concept of learning content the paper reveals peculiarity of the subject in secondary school. The analysis of the content of learning is also under view.*

Key words: *Federal state educational standard, the objectives and content of education, methods, knowledge, learning and speaking skills and competence.*

Государственная политика в сфере образования в последние годы претерпела значительные изменения: сейчас от учителя требуется переосмысление отбора технологий и приемов в своей деятельности. Современное языковое образование в мире характеризуется поликультурностью. Так, спектр изучаемых языков только расширяется, введено раннее обучения иностранным языкам, в некоторых средних школах изучают второй иностранный язык.

Введение предмета «иностранный язык» в школе предполагает не только обучение самому языку, как это было раньше, но и обучение иноязычной культуре. Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, то есть практическое владение иностранным языком. Однако каждый учитель английского языка сталкивается с проблемой, что дети вне класса не могут применить языковые конструкции на практике. С 1 сентября 2011 года российские школы перешли на новый федеральный государственный образовательный стандарт, или Стандарты второго поколения. Впервые на государственном уровне определены требования к результатам освоения образовательной программы по иностранному языку, к структуре и условиям ее реализации. Эти требования представляют собой совокупность кадровых, финансовых, материально-технических вопросов, при этом особое внимание уделяется созданию информационной образовательной среды. В настоящее время главной задачей школьного образования по ФГОС второго поколения является повышение качества обучения через активное участие каждого учащегося в процессе обучения.

1. Согласно ФГОС изучение предмета «Иностранный язык» направлено на решение следующих задач [ФГОС 2010: 12]:

– формирование представлений об иностранном языке как средстве общения, позволяющем добиваться взаимопонимания с иностранцами;

– расширение лингвистического кругозора школьников; освоение лингвистических представлений, необходимых для овладения устной и письменной речью на иностранном языке;

– развитие личностных качеств школьника в процессе участия в моделируемых ситуациях общения;

– развитие эмоциональной сферы школьников в процессе обучающих игр, учебных спектаклей с использованием иностранного языка;

– духовно-нравственное воспитание школьника;

– развитие познавательных способностей, овладение умением координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекта (учебником, рабочей тетрадью, аудиоприложением, мультимедийным приложением и т.д.), умением работы в группе;

– формирование у учащихся способности к организации своей учебной деятельности посредством освоения системы личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (в том числе ИКТ-компетентности).

Таким образом, перед учителями стоит задача сформировать личность для участия в межкультурной коммуникации.

Переход от традиционной модели обучения иностранным языкам к современной согласно ФГОС, на наш взгляд, реализуется в нескольких плоскостях:

– содержательной (обогащение языкового материала в УМК)

– методической (реализация концепции инновационных педагогических технологий),

– технологической (оснащение аппаратными и программными образовательными ресурсами, формирование ИКТ-компетенции всех участников образовательного процесса) [Савинов 2011:19].

– кадровой (умения учителя работать над самообразованием).

Современные авторы педагогической литературы рассматривают содержание обучения в зависимости от целей обучения как отдельно развивающуюся категорию. Сегодня очевиден переход от простого овладения учащимися языковыми навыками на основе перевода до формирования коммуникативной компетенции через обогащение языкового материала аутентичными текстами.

Эффективным способом формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся является включение в учебный процесс таких современных педагогических технологий, как:

– технология проблемного обучения,
– технология развития критического мышления учащихся,
– проектные технологии,
– активные методы обучения,
– технология оценки и самооценки результатов.

Методически высокоэффективными на современном этапе образования являются нетрадиционные уроки, которые мотивируют учащихся к изучения иностранного языка.

Современная образовательная модель обучения любого предмета должна включать использование информационно-коммуникационных технологий: оснащение урока аппаратными и программными образовательными ресурсами, другими словами, информатизацию образовательного процесса, которая обеспечивает эффективное планирование образовательного процесса; размещение и сохранение информационных ресурсов и результатов освоения образовательной программы. Таким образом, современному учителю и ученику необходимо научиться эффективно работать в условиях информатизации, быть ИКТ-компетентным.

Как бы ни был оснащен образовательный процесс, его эффективность все же зависит от правильного выбора учителем той или иной формы проведения урока. Современному учителю при моделировании урока следует придерживаться следующих правил:

1. Четко определить цели и задачи урока, и его место в учебной программе: чего учитель хочет добиться; что ему поможет и как он будет действовать. Планируемый результат отразить в календарно-тематических и поурочных планах.

2. Отобрать учебный материал. При планировании практической части на уроке следует учитывать способности учащихся. Необходимо подобрать дифференцированные задания.

3. Отобрать эффективные методы и приемы обучения данного урока в конкретном классе. Современные технологии развивают у школьников умения и навыки самостоятельного поиска информации и саморазвития.

4. Определить согласно ФГОС, как и с помощью каких инструментов проводить оценку своих учебных достижений. Наряду с традиционной системой оценивания можно использовать и другие методики: взаимопроверку, рефлексию, языковой портфель.

Проблема организации современного урока иностранного языка сложна и многогранна. Школа вынуждена ответить на изменения в современной системе образования ввиду глобализации экономики и усложнения жизни, вызванные становлением информационного общества. Новые цели в обучении иностранного языка, применение современных технологий, новое содержание в УМК отражаются и на структуре урока. Остается надеяться, что учителя быстрее среагируют на эти изменения, работая над самообразованием в плане методики преподавания.

Литература

1.Полат Е.С.Обучение в сотрудничестве. М.: Иностранные языки в школе, 2000, № 1.

2. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 204 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 03 – М.: Издательство «Просвещение», 2010

Омарова П.М.
(г. Махачкала)

РОЛЬ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В РАСКРЫТИИ КОНФЛИКТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация: *В статье на примере анализа рассказа “Saturday evening” by Erskin Caldwell выявляется особая значимость эмотивной лексики в раскрытии конфликта в произведении.*

Ключевые слова: *эмотивная лексика, категория эмотивности, выражение эмоций, отрицательно заряженная лексика*

Abstract: *The research based on the analysis of a short story “Saturday evening” by Erskin Caldwell reveals the significance of emotive vocabulary in exposing the conflict of a literary work*

Key words: *emotive words, category of emotivity, expression of emotions, negative connotation*

Эмоции – неотъемлемая часть существования человека, без эмоций не мыслим ни сам человек, ни его деятельность. Важную роль эмоции играют и в создании художественного произведения, являясь частью семантического

пространства текста. Эмоциональность текста принято обозначать термином «категория эмотивности» [Шаховский 2012, Бабенко 2004].

Эмотивность текста художественного произведения вызывает эмоциональный отклик у читателя, обеспечивает более глубокое понимание содержательной, концептуальной и подтекстовой информации. Категория эмотивности выполняет в художественном произведении также эстетическую функцию, заставляя сопереживать и сочувствовать происходящему, оказывая прагматическое воздействие на читателя [Левина 1999: 2].

Для анализа эмотивной лексики в описании и раскрытии конфликта и, соответственно, влияния этой лексики на восприятие замысла того или иного художественного текста в данной статье анализируется рассказ Эрскина Колдуэлла «В субботу днем» / “Saturday evening” by Erskin Caldwell.

Эрскину Колдуэллу присуще трагическое восприятие жизни, более острое и осознанное, чем у других писателей. Многие из его новелл посвящены жизни негров. То же можно сказать и о новелле «В субботу днем». В основе данного произведения заложен конфликт, который не придуман самим автором, но давно существует в обществе описываемого периода – расовый конфликт. Это новелла о расправе белых обывателей-бандитов над негром. Для американских расистов убийство негра – это субботнее развлечение. Главные герои произведения, Том Денни и Джим Бакстер, с одинаковой легкостью рубят мясо и убивают человека, при этом причины для такой ненависти смешны. Автор иронизирует, объясняя читателю мотивы столь беспощадных действий следующими словами:

But nobody liked Will. He made too much money by taking out the grass before laying-by his cotton and corn. He made more money that Tom and Jim made in the butcher-shop selling people meat.

Как видно из этого абзаца, мотив преступления – успешность негра и зависть со стороны расистов. В то же время автор указывает читателю на то, что для расистов важен и сам способ развлечения, чтобы развеять скуку жаркого южного дня.

Л.Г. Бабенко, основываясь на результатах анализа художественных текстов, выявляет основные функции эмотивной лексики – создание эмотивного содержания и эмоциональной тональности [Бабенко 2006: 156]. Автор текста выражает с помощью эмотивной лексики свое собственное эмоциональное отношение к событиям текста, персонажам и т.д., в то же время он стремится вызвать у читателя эмоции созвучные авторскому замыслу. Одновременно осуществляется экспрессивная функция, то есть функция самовыражения и функция воздействия.

Сам автор симпатизирует негру, описывая его как *“pretty good Negro, minding his own business, stepping out of the road when he met a white man, but otherwise behaving himself. But nobody liked him. He made too much money by taking the grass out of his cotton before it was laid-by”.*

В этом отрывке сопереживание автора передано не только при помощи эмотивной лексики *(pretty good, nobody liked),* но также эмоционального синтаксиса, а именно морфологического повтора и повтора союза *but.* Автор указывает на смехотворность причины нелюбви к несчастному негру.

Главные герои новеллы, Том Денни и Джим Бакстер ненавидят Уилла и ищут любой повод, пусть даже самый пустяковый, лишить его жизни. Их отношение показано в эмоциональных высказываниях *“god-damn nigger!”, “god-*

damn his yellow hide to hell!", которые являются прямым выражением негативных эмоций, ненависти и презрения.

Назреванию конфликта предшествует изначальная раздражительность главного персонажа, вызванная жужжанием летающих мух. Состояние героя выражено с помощью эмотивной лексики: ***lazy, stinging, fat, greasy*** *flies*, *that lived in Tom's butcher-shop.* Автор подчеркивает негативный настрой главного героя новеллы, Тома, использованием отрицательно-заряженной эмотивной лексики для описания грязной мясной лавки.

Для более яркого выражения неприязненного отношения расистов к негру использованы эмотивные фразы с повтором. Например, фраза *"He made too much money"* повторяется в тексте множество раз и создает своеобразный кокон ненависти, являясь по своей структуре рамочной конструкцией.

Негативные выходы раздражения реализуются в речи через осуждение, возмущение, ругательства, угрозы, проклятия, а в поступках – это необдуманные и пагубные действия и для испытывающего негативные эмоции индивида, и для окружающих его людей:

"But they had him now! ***God-damn*** *his gingerbread to* ***hell****! He wouldn't take anymore grass out of his cotton before laying it by!"* – Выражение прямой угрозы и указание на действия, на совершение преступление. Слово *anymore* очень эмоционально в данном контексте. Оно указывает на совершение действия, последствия которого неисправимы. Эмоции персонажа также передают восклицательные предложения.

Эмоциональным шоком для читателя в данном произведении является то безразличие, с которым эти два человека возвращаются на свою работу и продолжают вести привычный образ жизни.

"Tom and Jim got back to town just in time. There was a big crowd standing around on the street getting ready to do their weekly trading."

Таким образом, в новелле «В субботу днем» Э. Колдуэлла раскрывается расовый конфликт, где автор использует отрицательно окрашенную эмотивную лексику для передачи чувства ненависти и презрения, что еще более усиливает производимый эффект на читателя. Общий эмоциональный фон создается также использованием эмотивных конструкций и графических средств.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. Екатеринбург, 2004.
2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта: Наука, 2006.
3. Левина О.А. Репрезентация эмоциональных состояний персонажей в английском художественном тексте // автореферат дис. канд. филол. наук. Москва, 1999.
4. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд.4, стереот. М.: Либроком, 2012.
5. Caldwell E. Saturday evening [Electronic resource] URL: nbu.bg/webs/amb/american/4/caldwell/afternoon.com

Рабаданова Н.К.
(г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О РОЛИ МОДЕЛИРУЕМОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КАТЕГОРИИ ИМЕНИ ДЕЯТЕЛЯ В НОМИНАТИВНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: *В данной статье рассматриваются вопросы моделируемого словообразования в номинации деятеля в английском языке. Устанавливаются некоторые критерии, в соответствии с которыми одушевленные или неодушевленные существительные в английском языке могут считаться прототипическими именами деятеля или находиться на периферии этой категории.*

Ключевые слова: *моделируемое словообразование, имя деятеля, номинативный аспект, когнитивная категоризация.*

Abstract: *The given article considers the problems of modeling word-formation in the nomination of the doer in modern English. Some criteria are set, according to which certain nouns in English can or cannot be called prototypes of names of the doer or to be on the edge of this grammar category.*

Key-words: *modeling word-formation, the name of the doer, nominative aspect, cognitive categorization.*

Определенная часть новых слов и новых значений уже существующих слов, как известно, отражает появление в мире новых реалий материального или идеального характера, в то время как другая часть новообразований служит разного рода целям выражения новыми языковыми средствами уже существующих знаний о мире, эмоций, физических состояний и т.д. Однако в сознании носителей языка новое слово чаще всего осознается как сигнал появления чего-то нового в окружающем мире.

Постоянное появление новых слов и значений оказывается проблемой как для лексикографов, так и для носителей языка. По свидетельству ученых, в развитых языках количество неологизмов, зафиксированных в газетах и журналах в течение одного года, составляет десятки тысяч [Котелова 1990: 331]. Вопрос идентификации неологизмов до сих пор не получил однозначного решения. Помимо слов, созданных по словообразовательным моделям языка (в нашем случае английского), существуют так называемые "неологизмы вхождения" - результат миграции языковых средств из одних сфер языка в другие, результат актуализации слов, известных в прошлом, диалектных слов.

Вот один из примеров актуализации [Эйто 1995: 241-242]. *Market-maker* – "a person whose business is buying shares, securities, bonds, etc. and selling them on, usually at a marginal profit". Далее словарь дает пояснение о том, что слово вновь актуализировалось в языке. "The term market-maker was current at the end of the 19th century, when it referred to the slightly frowned-on activity of trading in a stock in order to arouse buyers' interest in it. Today's market-maker, however, closely resembles the pre-Big Bang stockjobber, who officially disappeared in October 1986". Такое

слово зарегистрировано в словаре неологизмов, поскольку оно, во-первых, представляет новый квант знаний, а во-вторых, имеет совершенно определенную прагматическую ориентацию - назвать по-другому людей, осуществляющих официально запрещенную деятельность.

Очевидно, что словари новых слов существуют для того, чтобы зарегистрировать появляющиеся в языке новые слова и значения и помочь носителям языка, которые встретят такие слова, понять их, то есть объясняя их значения, представить какую-то часть знаний о мире, стоящих за этим языковым знаком. Толкование в словаре неологизмов, как правило, не адекватно ни энциклопедическому знанию, ни наивному знанию о мире. Такое толкование обычно создается на основе нескольких первых употреблений новообразования в средствах массовой информации. На основании таких выборок составляются картотеки словарей неологизмов. При этом словари новых слов, помимо объяснения их значения, часто указывают и на ряд других важных для носителя языка характеристик нового слова - прагматических, стилистических и др.

Интересна в этом отношении практика сбора материала для рубрики "Among the New Words" в журнале "American Speech". Эта работа проводится добровольцами, которые посылают вырезки из газет и журналов, отрывки из передач радио и телевидения и т.д. с новыми, по их мнению, словами. Окончательное же решение о том, является ли слово новым, принимают издатели. Те же, кто посылает материалы, опираются на субъективное осознание (awareness) того, что может быть новым в их родном языке.

Что же позволяет носителю языка понять, является ли слово новым? Что мы знаем о слове, когда мы не знаем его и не можем найти значение в толковых словарях? По свидетельству А.А. Залевской "люди весьма успешно оперируют словами, значения которых им известны только приблизительно. Более того, правильно понимая собеседника или даже используя некоторое слово, носитель языка может быть неспособным дать дефиницию значения этого слова, в лучшем случае ограничиваясь указанием на ту или иную сферу деятельности, сторону жизни, ситуацию и т.п." [Залевская 1992: 32]. Это указывает на то, что для индивида знание о мире, соотнесенное с тем или иным словом, может составлять лишь часть коллективного знания, зафиксированного в словарях.

Очевидно, что немаловажную роль для понимания неологизмов играет форма языковой репрезентации новых слов. Именно тот факт, что носители языка знакомы с основными словообразовательными моделями, позволяет им понимать, о чем идет речь, когда они такое слово встречают. Поэтому в распознавании неологизмов важно не только знание о мире, но и знание о языке. В когнитивной лингвистике вопросы о репрезентации знаний о мире в голове человека и о роли языка в организации этих знаний и оперировании ими являются ключевыми.

Когнитивная организация человека поэтому всегда находится в состоянии соотнесенности нового и конвенционального знания о мире. Естественно, что лишь часть нового знания о мире вербализуется, хотя в наше время для развитых языковых систем это довольно существенная часть. "Ведь значительный объем информации приобретается нами через тексты и устные речевые произведения (лекции, выступления, сообщения, беседы и т.п.). Это любые описания мира - научные, художественные, фольклорные - отразившиеся в нашей концептуальной модели, но прошедшие перед этим вербальную обработку другими говорящими и потому приходящие к нам тоже в языковой форме" [Кубрякова 1988: 145].

Вербализованные знания, в свою очередь, могут быть выражены как конвенциональными (общеупотребительными), так и вновь созданными лексическими единицами и их сочетаниями. Причем между парами отношений "конвенциональное знание» - конвенциональное слово" и "новое знание - новое слово" нет однозначного соответствия и возможны следующие варианты отношений:

конвенциональное знание - конвенциональное слово;
новое знание - конвенциональное слово;
конвенциональное знание - новое слово;
новое знание - новое слово.

Соотношение "конвенциональное знание" – "конвенциональное слово", репрезентирующее знание в коллективном индивидуальном сознании, является основой хранения вербализованного коллективного знания. Конвенциональность предполагает, что в языке есть нечто общепринятое, и более того, признается как общепринятое значительным числом индивидов. Конвенциональность - это относительное понятие. Языковая единица может приниматься всем языковым сообществом, какой-то его частью (носители диалекта, профессионального жаргона) или лишь горсткой людей [Sornig 1981]. Кроме того очевидно, что никакие два носителя языка не владеют абсолютно одинаковым набором единиц, даже если они продуцируют сходные фразы и предложения [Langacker 1987: 62]. И все же, несмотря на специфику индивидуального знания [Залевская 1992] и уникальность внутреннего лексикона, принцип конвенциональности работает. Как отмечают психолингвисты, уже начиная с 9 - 10 месяцев, дети сопровождают определенные формы поведения конвенциональными знаками [Бейтс 1984: 55], в дальнейшем это распространяется и на языковые знаки. Другое дело, что соотношение "конвенциональное знание - конвенциональное слово" не остается застывшим и раз навсегда данным. Так, Е.С. Кубрякова на примере слова "память" показала, что "концептуальная структура некоторых ключевых слов подвергается радикальным преобразованиям, отражая процесс подведения под форму того же знака более сложного содержания" [Кубрякова 1991: 85].

В то же время в ходе развития концептуальных систем возникает потребность и в создании новых языковых знаков для нового знания, ведь когнитивная организация человека всегда находится в состоянии соотнесенности нового и конвенционального знания о мире. Постоянное появление огромного количества новых предметов и явлений влечет за собой развитие нового знания, как правило, сначала индивидуального, а затем коллективного. Появление нового знания предшествует и может быть дистанцировано во времени по отношению к моменту подведения вновь сложившейся концептуальной структуры под вновь созданную звуковую или графическую оболочку. Но в тот момент, когда это происходит, можно констатировать факт возникновения соотношения "новое знание - новый языковой знак" [Габинская 1984].

Новое знание может быть как индивидуальным, так и групповым, и так же, как и слово, проходит процесс вхождения в систему коллективного знания, коллективной памяти.

Интересно отметить, что внутренний лексикон каждого человека - индивидуальное образование, поэтому вхождение слова во внутренний лексикон индивида не всегда связано с появлением нового концепта или концептов и нового языкового знака (ср. развитие детской речи, усвоении терминологии в

процессе обучения и т.д.). Новые слова, таким образом, могут изучаться как единицы, новые для внутреннего лексикона отдельного говорящего, и как результаты словотворческой деятельности. В настоящем диссертационном исследовании рассмотрению подвергаются имена деятеля - неологизмы, зафиксированные в словарях новых слов. Будучи, как правило, результатом индивидуального словотворчества, к моменту включения в словарь они становятся достоянием определенного количества носителей языка (через средства массовой информации), а также лексикографов (в процессе работы над словарем). Новому знанию, которое уже стало достоянием данного языкового сообщества, предстоит пройти путь от потенциальной предназначенности стать коллективным знанием до принятия его носителями языка данного языкового сообщества

Развитие категории имени деятеля в английском языке в номинативном аспекте происходит двумя основными путями. Первый - использование словообразовательных моделей как образцов создания новых слов. Здесь действует закон аналогии, позволяющий пользоваться готовыми языковыми формулами, в которые подставляется новое содержание. Действие аналогии приводит также к появлению ряда слов, созданных по образцу одного, т.е. к возникновению "малых правил". Малое правило в тенденции способно стать новой моделью, как, например, это произошло с образованиями на *-a(o)holic.*

В русле нашей работы представляется более важным исследовать структуры представления знаний для категории имени деятеля. Если анализ выборки из стандартных толковых словарей позволил нам выйти на структуры представления знаний, то анализ неологизмов позволит сделать вывод о том, как основные структуры знания, связанные с человеческой деятельностью, реализуются в современном английском языке, как отдельными производными, так и организующими их моделями. Таким образом, устанавливается связь между когнитивным уровнем и языковым. Кроме того, когда мы сопоставим структуры знания и модели, служащие для их языковой реализации, возможно, станет ясно, почему именно определенные модели не используются столь активно в современном английском языке, например:

1. Actor - live - place: *Zuricker* - one who lives in Zurick. Это единственное образование по 7 моделям, реализующим в языке данную структуру знания. Очевидно, это объясняется тем, что названия людей по месту их проживания в основном уже стали конвенциональными единицами языка.

2. Actor - deal with - obj: *ballistician* - one who deals with ballistics; *ephemerist* - one who collects ephemera; *chartist* - one who studies charts at stock exchange; *cruciverbalist* - one who deals with cruciverbal charts; *care assistant* - assistant who deals with taking care; *bag lady* - woman who deals with shopping bags; *genetic engineer* - one who deals with genetic engineering; *wordsmith* - one who is skilled in speaking.

Для данной структуры представления знаний в подборке нет неологизмов моделей N1 + arian > N2; N1 + eer > N2; N1 + ster > N2. Эти модели рассматриваются исследователями английского словообразования как малопродуктивные, поэтому отсутствие новообразований по ним может считаться вполне обоснованным.

3. Actor - work - place: *brain truster* - one who works in brain trust; *backcourtsman* - one who plays (professionally) the backcourt.

Для данной структуры представления знаний в подборке нет неологизма модели N1 + (i)an > N2.

4. Actor - support - obj: *apocalyptician* - one who supports apocalyptical ideas; *chaologist* - one who believes in chaology; *mergerite* - a person who favours a merger; *freezenik* - a person who supports nuclear armament freeze; *forever wilder* - one who supports forever wild forests preservation; *far outer* - one who supports far out (unconventional) habits; *masculist* - one who supports masculine (men's) rights.

Для этой структуры представления знаний в подборке оказались новообразования по всем соотнесенным с ней моделям.

5. Actor - take part in - event: *privateer* - one who takes part in motor racing as private individual; *whirler* - one who takes part in social whirl; brain drainer - one who takes part in brain drain process.

Обе соотнесенные с данной структурой знания модели подтверждены примерами из нашей выборки.

6. Actor - work with - instr: batter - one who plays with a bat; shredder - one who uses shred for surfing; squeegee people - people who work with squeegees.

В нашем материале нет примеров на модели N1 + eer > N2, N1 + ster > N2 и N1 + ist > N2. Несмотря на то, что последняя модель достаточно продуктивна, даже в подборке из стандартных словарей производных на -ist со значением «человек, который использует инструмент для совершения определенного действия» чрезвычайно мало. гораздо чаще используется модель N1 + er > N2.

7. Actor - act - time : *nine-to-fiver* - one who works from 9 a.m. to 5 p. m.; *baby boomer* - one who was born during baby boom; *advance man* - person who comes in advance of an eminent politician.

8. Actor - make - obj: *keynoter* - one who makes keynote speech; *aeromodeller* - one who makes model aeroplanes; *excavationist* - one who makes archeological excavations; *smirkster* - one who makes smirks; *food stylist* - stylist who prepares food to be photographed.

9. Actor - be - in group: *brat packer* - one who is in brat pack.

10. Actor - cause - event: *rulemonger* - one who enforces written rules.

Как показывает проведенный анализ пропозициональных структур знания в соотнесении с их языковой реализацией в неологизмах, образованных по основным моделям, формирующим единицы категории имени деятеля, основные структуры знания, связанные с концептуализацией человеческой деятельности и получившие выражение в исследованных неологизмах, относятся к центру категории или находятся на небольшом отдалении от него. В случае отыменного словообразования функции пропозиций соотнесены с атомарными предикатами *deal with, work, support, take part in, work with instr, make, cause, have, like, fear,* которые служат функтивами, связывающими концепт *активное начало* с другими концептами ситуации действия: *объект, инструмент, место, время*.

Рассмотрение принципов когнитивной категоризации ведет к установлению закономерностей развития данной языковой категории. Выявление таких закономерностей связано с исследованием экологического характера человеческого мышления (Дж. Лакофф). Изучение и описание свойств экологического аспекта мышления (мотивации в концептуализации и категоризации) непосредственно связано с обоснованием лингвокреативной деятельности человека в области словообразования.

Литература

1. Бейтс Э. Конвенции, интенции и символы. Лондон, 1984.
2. Габинская О.А. Активные процессы современного словопроизводства. М., 1984.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1992.
4. Котелова Н.З. Новое в русской лексике. М., 1990.
5. Кубрякова Е.С. Язык и картина мира. М., 1988.
6. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991.
7. Эйто Дж. Словарь новых слов английского языка. М., 1995.
8. Langacker R.W. Foundations of cognitive grammar. Stanford, 1987.
9. Sornig P. Nonlinear programming: An introduction. Berlin, 1981.

Рабаданова С.М.
(г. Махачкала)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Abstract: *The article deals with some principal organizational and didactic requirements and models to the distance learning using the latest innovation.*

Аннотация: *Статья рассматривает некоторые дидактические требования и модели дистанционного обучения иностранному языку с использованием инновационных технологий.*

Дистанционное обучение в 21 веке самая эффективная образовательная система подготовки и непрерывного поддержания высокого квалифицированного уровня специалистов.

Эта форма общения дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией независимо от пространственных, временных поясов и социальных положений. Продуктивность обучения зависит от знания технологий и основ самостоятельной учебной деятельности, телекоммуникационная среда, предназначенная для общения миллионов людей является априори интерактивной средой. Высоким уровнем интерактивности отличаются и сетевые информационные ресурсы: электронные учебники, системы поиска информации в сети и другие, так как средством дистанционного обучения, выступает электронный учебник, с одной стороны он позволяет удовлетворять ведущим дидактическим принципам: наглядности, научности, сознательности, активности, систематичности, последовательности, доступности, прочности усвоения и др., а с другой стороны, соответствует современным требованиям личностно-ориентированного подхода в методике

преподавания иностранных языков. Электронный учебник выступает в данном случае как тренажер для самостоятельных занятий студентов в условиях профессионально ориентировочного обучению английскому языку и в режиме чтения учебных материалов, в обучении элементам языка в контроле и оценки знаний.

Благодаря инновационным технологиям на кафедре английского языка для ЕНФ преподаватели и студенты ведут активную коммуникативную деятельность, личностное общение в рамках профессионально-ориентировочно обучения английскому языку. Электронные учебники, блоги, система виртуального обучения Moodle, глоги, созданные преподавателями кафедры обеспечивают обратную связь, что безусловно, сказывается на мотивации студентов и в работе в интерактивном режиме. С точки зрения самостоятельной работы все эти системы виртуального обучения позволяют студентам самостоятельно работать над произношением терминов по своей специальности , прослушивании речи и т.д.

Дистанционное обучении позволяет приобретать знания там и тогда, где и когда удобно обучающимся, способствует повышению активности обучающихся, выработать самооценку у обучаемых, развить познавательный интерес к изучению иностранного языка, увеличить мотивацию студентов, интенсифицировать и индивидуализировать процесс обучения и контроля. В условиях вузовского обучения такая форма позволяет максимально активизировать самостоятельную работу студентов организовать свою познавательную деятельность, сознательному отношению к процессу обучения, самообразованию и самореализации.

Важнейшим элементом любого курса дистанционного обучения является и мотивация. Для ее повышения необходимо применять разнообразные приемы и средства и предусмотреть инвариантные компоненты при разработки курсов дистанционного обучения. Наиболее распространенными являются виды дистанционного обучения основанные на: интерактивном телевидении, компонентных телекоммуникационных сетях (текстовые файлы, мультимедийные технологии, видео-конференции).

В дистанционном обучении можно выделить следующие модели:

1. Обучение по типу экстерната, ориентированная на вузовские требования для студентов, которые не могут посещать очные учебные заведения.

2. Обучения на базе одного учебного заведения не стационарно, а на расстоянии заочно или дистанционно.

3. Сотрудничество с несколькими зарубежными учебными заведениями, позволяющее студентам с других стран не покидаю свою страну получить любое образование на базе функционирующих в странах содружества колледжей и университетов.

4. Автономные образовательные учреждения, в которых студенты могут получить образование по различным направлениям. Обучение полностью оплачивается организациями и фирмами, в которых работают студенты.

5. Обучение автономным обучающим системам. Такое обучение производится целиком посредствам ТВ, видеозаписей или дополнительных печатных пособий.

Литература

1. Зейналова И.Д. «Сущность дистанционного обучения». Инновации-наука-образование. Пути интеграции, проблемы, противоречия. - Дербент 2015.
2. Карампшева Т.В. «Изучение иностранных языков с помощью компьютера». В вопросах и ответах. – СПб.: 2001
3. Сергиенко И.В. «Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения». Инновации в образовании. - М.: 2005 №1 с. 28-36

Рагимханова Т.И.
(г. Махачкала)

ВИДЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМОГО СМЫСЛА ПРИ ВЫРАЖЕНИИ ИМПЛИЦИТНОГО КОНТРАСТА В ИМИДЖЕВОЙ РЕКЛАМЕ

Аннотация: *Показаны способы выражения имплицитного контраста в имиджевой рекламе. Установлено, что в рекламных контекстах имплицитный контраст может включать в себя импликации и пресуппозиции, возможно и наличие обоих видов в одном контексте. Пресуппозиции и импликации позволяют получать и распознавать скрытую информацию, которую адресант рекламы намеренно не подал в явном виде.*

Ключевые слова: *имиджевая реклама, имплицитный контраст, пресуппозиция, импликация, манипулирование.*

Abstract: *The paper demonstrates the ways of the implicit contrast expression in the image advertisements. It is shown that in the contexts of advertisements the implicit contrast may include implications and presuppositions, sometimes both of them in one context. Presuppositions and implications let us get and reveal implicit information, which the addresser of the advertisement purposely doesn't express explicitly.*

Key words: *image advertisements, implicit contrast, presupposition, implication, manipulation.*

Прагматическая направленность рекламного текста является существенным признаком его организации, поскольку ведет к достижению конкретного результата - «продать». Достигается это либо непосредственными побуждениями адресата к действию в отношении предмета рекламы, либо как скрытое воздействие, направленное на формирование определенного умственного состояния получателя текста. Рекламный текст рассчитан на перлокутивный эффект, который состоит в изменении картины мира адресата: он имел одни представления о чем-либо, но которые после восприятия рекламного сообщения изменились, что может привести к изменению его поведения по отношению к рекламируемому продукту. Эффективность рекламного текста определяется тем, насколько удалось побудить адресата к ответным действиям [Штукина 2009].

Рекламному тексту свойственна манипулятивность, т.е. скрытое воздействие рекламы на сознание адресата с целью воздействовать на его поведение.

Определяющим признаком рекламного текста является компрессия: сжатие текста (означающего) при сохранении его содержания (означаемого), в силу чего в нем появляется имплицитность - то, что не имеет полного словесного выражения, но становится понятным на основе явно выраженного (эксплицитного). Восстановление значения скрытого содержания рекламного текста в сознании реципиента происходит за счет соотнесения содержания словесной части текста с прагматическими пресуппозициями, знания особенностей рекламной коммуникации.

Штукина также делит рекламные тексты по степени имплицитности: 1) тексты с высокой степенью имплицитности (многозначные тексты); 2) средней - основная часть текстов наружной рекламы и рекламных модулей в печатных изданиях; 3)тексты с низкой имплицитностью (информативные тексты) [Штукина 2009].

Согласно Кобозевой И. М. в составе имплицитной информации, передаваемой предложением, можно выделять конкретные ее виды, и в частности, следствия (импликации) и пресуппозиции (презумпции) [Кобозева 2000: 215].

В данной работе, проанализировав примеры имиджевой рекламы, мы постараемся выявить средства скрытого манипулятивного воздействия имплицитной информации посредством контраста.

Контраст в рекламном тексте может быть выражен имплицитно и эксплицитно, а имплицитный контраст также может включать в себя импликации и пресуппозиции, возможно и наличие обоих видов в одном контексте.

Импликации мы уже рассматривали в своих предыдущих работах. В данной работе мы рассмотрим подробнее не только следствия, но и пресуппозиции, под которыми понимаются необходимые семантические компоненты, обеспечивающие наличие смысла в утверждении. Имплицитная информация в форме пресуппозиции – это компонент смысла текста, который не выражен словесно, это предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст (фоновое знание) [dic.academic.ru].

Рассмотрим сначала примеры имиджевой рекламы, где контраст выступает как импликация (вывод, следствие) из сказанного:

UNWIRE.

New Intel Centrino mobile technology is much more than just a powerful new processor. It's a combination of several advanced computer technologies, optimized to work in harmony together. And it makes a whole new generation of sleeker, lighter laptops possible. Laptops based on Intel Centrino mobile technology have the computing power to run today's most demanding applications. Intel's energy-saving breakthroughs enable extended battery life, so you can work and play longer. And with integrated, wireless LAN capability, you can get online wherever there's a hotspot - home, office, airport, café. No cables or cards necessary. So if you're looking for laptops that set you free, look for the Intel Centrino logo.

Уже в самом заголовке содержится импликация, выраженная как призыв к действию (демонтировать проводку). Далее в самом рекламном тексте она находит подтверждение: *much more than just a powerful new processor,* т.е. можно сделать вывод, что остальные – просто мощные процессоры. Это подтверждается

также и следующими словосочетаниями: *a combination of advanced computer technologies; sleeker, lighter laptops possible; most demanding applications.* Далее перечисляются преимущества компании *(energy-saving breakthroughs enable extended battery life)*, при помощи сравнительной степени прилагательного *longer,* прилагательного с отрицательным суффиксом *wireless* и отрицания *no cables or cards necessary* выводится мысль о том, что компьютеры данной фирмы удобны и просты в обращении *(set you free)* в отличие от других.

Имплицитный контраст может выражаться различными частями речи, об этом мы писали в своих предыдущих работах [Ашурбекова, Рагимханова 2011: 124].

Приведем пример имплицитного контраста, где импликация выражается при помощи прилагательного, глагола и существительного:

Who leads the way in the technology of privatization?

Dresdner Kleinwort Benson is acknowledged to be a leading force in the privatization process... We have helped to reshape many of Europe's major businesses and we continue to be leaders in matching public sector projects with international investors.

При помощи этих трех однокоренных слов выводится импликация, что компания *Dresdner Kleinwort Benson* – лучше всех остальных. В заголовке перед адресатом рекламы ставится вопрос, а в самом рекламном тексте дается на него ответ.

Рассмотрим теперь примеры с пресуппозицией. В рекламе компании First Union на фоне темного лунного неба в космическом пространстве среди планет написан заголовок: *Now that we've merged with CoreStates, it's about the only place we don't operate. Yet.*

После объединения компании-рекламодателя с банком *CoreStates* единственным местом, где они не работают, пока остается космос. Пресуппозиция – во всех остальных местах на планете они уже осуществляют свою деятельность.

В следующей рекламе есть и пресуппозиция, и импликация:

Total Innovation.

New ideas don't have to be risky.

Innovation drives the semiconductor industry. For more than 30 years Applied Materials has provided reliable leading-edge technology to the word's chipmakers. Whether it's unique solutions for high-speed transistors, or a production-worthy approach to advanced copper interconnect, the industry turns to innovative technologies from Applied Materials...

В подзаголовке *(New ideas don't have to be risky)* имеется пресуппозиция – обычно новое всегда считается рискованным, но компания *Applied Materials* так не считает. Далее, исходя из семантики исключительности качества прилагательных *unique, advanced, innovative,* а также глагола со значением выбора *turns to*, можно заключить, что данной компании нет равных.

В следующем примере пресуппозиция в заголовке состоит в следующем – все должны помнить свои первые ощущения комфорта. На фотографии к рекламе авиакомпании Sabena изображен ребенок в утробе матери. И по всему видно, что ему действительно очень комфортно. Далее следует текст рекламы:

Remember your first feelings of comfort.

Individual service. As an individual, you have your individual needs. At Sabena we thoroughly train our people to look after you, allowing you to take care of the things that matter to you. This is why you feel at home when flying Sabena.

enjoy our company **sabena**

Акцент ставится на стремлении большинства адресатов рекламного сообщения к индивидуализации. На это указывает и неоднократное употребление слов you, your. Слово *individual* повторяется несколько раз: и как прилагательное, и как существительное. В первом случае (*individual service*) прилагательное употребляется в переносном значении – оригинальный, особенный, специальный. Во второй раз это прилагательное *individual* (*needs*) употребляется в своем основном значении – индивидуальный, личный (индивидуальные потребности). Само сообщение построено на приеме обрамления, но не явно выраженного. Лишь при помощи импликации можно вывести мысль, что первое ощущение комфорта в жизни можно вновь испытать, воспользовавшись услугами данной авиакомпании (*enjoy our company)*.

В рекламе компании EQUANT происходит скрытое сравнение данной компании с ее конкурентами при помощи сравнительной степени прилагательных:

Wherever people do business, there is Equant.

4:37 p.m. Kathmandu Nepal.

Here, time is marked with seasons, not minutes. But if you don't have the design specifications by day's end, the new factory may never be built. The original design is with an outside vendor in Argentina. The home office in Munich must first review. This data is highly classified. Worried? Not if your network is Equant. Our Network Solutions let you transfer huge amounts of data to over 220 countries and territories. Safely. Instantaneously. All because we own and operate the largest private network in the world. What does that mean to you? Greater reliability. Tighter security. Speedier access to your people and markets. Simply a better way to work. Even at the ends of the earth. For data, voice, video, Internet and intranet, EQUANT has your world covered.

На фото изображено огромное количество непальцев. В рекламном сообщении сказано, что в Непале время считают не по минутам, а по временам года (пресуппозиция – во всем остальном мире время считают по минутам). Но, несмотря на это, все надо успеть и здесь. Рекламодатель как бы задает вопрос адресату рекламы *(Worried?)* и сам на него отвечает *(Not if your network is Equant)*. Наречия *Safely. Instantaneously.,* которые при помощи парцелляции выделены в отдельные предложения, наводят на мысль, что другие компании не настолько безопасны и быстры. В следующих предложениях эта мысль подтверждается и подкрепляется сравнительными степенями прилагательных, характеризующих работу данной компании: *Greater reliability. Tighter security. Speedier access. Simply a better way to work.* Можно сделать вывод, что у других достойных компаний *(Great, Speedy, Tight, Good)* не все так хорошо, как в компании *Equant (Greater, Speedier, Tighter, Better)*. Не все компании работают по всему миру, на краю Земли (в перен. значении «у черта на рогах»). Этот вывод напрашивается из предложения: *Even at the ends of the earth,* подкрепляется наречием *even.* В данном примере мы вновь сталкиваемся с приемом обрамления: в подзаголовке и в конце сообщения говорится об одном и том же.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что имплицитная информация в рекламном тексте может быть выражена при помощи

пресуппозиций и импликаций. В одном рекламном сообщении может быть как пресуппозиция, так и импликация, но не обязательно. Пресуппозиции и импликации позволяют получать и распознавать скрытую информацию, которую адресант рекламы намеренно не подал в явном виде. Имплицитный контраст может быть выражен с помощью сравнительной степени прилагательных, парцелляции, наречий, различных видов повтора, а также прилагательных с семантикой исключительности качества и глаголов со значением выбора. Рассмотренные нами рекламные тексты являются текстами с высокой и средней степенью имплицитности.

Литература

1. Штукина Е.Э. Рекламный текст как феномен поликультурного города: Автореф. дис. … канд. филол. наук. 2009 Электронный ресурс-Режим доступа: http://cheloveknauka.com/reklamnyy-tekst-kak-fenomen-polikulturnogo-goroda#ixzz3Hbm4767p
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000, с. 215
3. Словари и энциклопедии на Академике Электронный ресурс-Режим доступа: dic.academic.ru
4. Ашурбекова Т.И., Рагимханова Т.И. Структура и функции контраста в имиджевой рекламе //Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Ростов-на-Дону, 2011 № 1 с. 120-125

Сейитмедова Е. Ю.
(г. Углегорск)

ШКОЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract: *The article is devoted to resource centers in secondary schools. It presents the different types of resource centers, goals and objectives of their activities in the modern education system. The author analyzes their role in the process of learning a foreign language. The author has presented her own practical experience about the establishment of French language resource center through the proof of the hypothesis. She infers that resource centers have ample educational opportunities for students, teachers and administrators of educational institutions.*

Keywords: *resource center, educational model, multicultural language education, quality of education, communicative competence*

Модернизация образования в России предусматривает совершенствование его качества и эффективности, обеспечение открытости и доступности, опережающее развитие, создание системы непрерывного образования,

содержательное наполнение образовательного процесса повышения квалификации педагогов, создание единой информационно-образовательной среды с целью апробирования и распространения передового опыта и инноваций, новых информационных и педагогических технологий. Развитию и обоснованию идей новой школы, альтернативного, вариативного и функционального образования способствует создание ресурсных центров.

Система ресурсных центров является составной частью процесса осуществления политики развития единой образовательной информационной среды с учётом накопленного педагогического опыта и технических решений в сфере образования. Необходимость развития системы ресурсных центров обусловлена потребностью решения проблемы доступа к образовательным ресурсам и потребностями современных научных исследований, призванных оптимизировать учебно-воспитательный процесс, повысить качество образования.

Деятельность ресурсных центров заключается в организации коллективного доступа к информационным, материально-техническим, научно-методическим и учебно-лабораторным ресурсам в целях достижения эффективных образовательных результатов, в организации сетевого взаимодействия по соответствующим направлениям развития образования, в распространении перспективного педагогического опыта, ознакомлении педагогической общественности с результатами работы по реализуемым содержательным направлениям через создание и сопровождение веб-сайтов, электронных СМИ, в осуществлении издательской деятельности; в эффективном использовании материальных, финансовых и кадровых ресурсов.

Главная задача ресурсного центра (РЦ) – формирование у школьников и педагогов умения самостоятельно учиться и переучиваться. Для этого они должны владеть навыками работы с информацией, общения с пользователями Всемирной сети, взаимодействия с экспертным сообществом. Центр предоставляет им свободный доступ к информации, образовательные ресурсы в различных форматах. Он обеспечивает информационную поддержку учебного процесса в базовом и авторском пространстве школы, он помогает в работе школьным образовательным центрам. Ресурсный центр поддерживает интеллектуально и творчески одарённых детей, развивает творческие возможности педагогов.

В этих условиях всё более осознаётся потребность школы и учителей в обновлении профессионального инструментария, поиск и нахождение новых подходов, оригинальных концепций и нетрадиционных образовательных технологий.

Эффективность работы ресурсного центра по результатам рефлексии организаторов таких центров и участников ресурсных сетей проявляется в том, что:

–РЦ оптимальный вариант трансляции результатов инновационной деятельности не только самого ресурсного центра, но и форма взаимообмена инновационным опытом школ сети, база проектирования и апробации форм сетевого взаимодействия ОУ, аккумулятор информации об успешных образцах инновационной и образовательной деятельности ОУ.

–РЦ, работая на сеть, развивается сам и способствует развитию образовательных учреждений сети по актуальным направлениям инновационной деятельности;

–Различные формы сетевого взаимодействия ОУ позволяют использовать ресурсы школ сети для обеспечения доступности и качества обучения учащихся

–Активными формами работы являются семинары для педагогических коллективов и организация развивающих интеллектуальных игр, конкурсов, турниров, марафонов для учащихся.

–Сетевое взаимодействие образовательных учреждений на уровне учащихся: расширяет спектр форм работы с мотивированными, успешными в учебной деятельности детьми; увеличивает возможности каждой школы по вовлечению обучающихся 1 – 11 классов в интеллектуальную среду сверстников; расширяет поле выбора детьми собственной образовательной траектории, профиля обучения и в конечном итоге профессиональных предпочтений; повышает учебную мотивацию, уровень толерантности; развивает коммуникативные навыки, способствует ранней социализации школьников.

Создание модели ресурсного центра возможно на базе школьного языкового поликультурного пространства на основе концептуальных положений культурного самоопределения.

Концепция РЦ предполагает:

1. Обучение иностранному языку в условиях языкового поликультурного образования должно быть ориентировано на глобализацию целей его изучения.

2. Выступая в качестве одного из основных средств общения между представителями разных стран и культур, он не должен являться источником исключительно иноязычной культуры. Напротив, отличительной чертой языка международного общения является способность отражения в нем культур участников коммуникации. Именно в этом случае любой иностранный язык как язык международного общения отражает культурное разнообразие современных поликультурных сообществ, а также культурное самоопределение участников диалога.

3. Изучение языкового разнообразия необходимо для формирования у обучающихся языковой осведомленности, включающей языковую наблюдательность и готовность к встрече с языковой вариативностью.

Концептуальные положения могут быть использованы при разработке: дидактического наполнения процесса обучения иностранным языкам; тематического наполнения УМК по иностранным языкам с целью формирования у обучающихся целостного представления о вариативности культур; проблемных культуроведческих заданий, направленных на поликультурное развитие обучающихся средствами иностранного языка.

Основные цели создания РЦ иностранного языка:

– соизучение языков и культур и создание единого поликультурного пространства: русский язык + иностранные языки (английский, китайский, французский и другие);

– переход личности учащегося от этноцентризма к диалогу культур;

– создание межпредметной стратегии соизучения языков и культур (русский язык + ИЯ), способствующей культурному самоопределению обучающихся;

– становление у учащихся целостного и реального представления о современном поликультурном мире стран родного и изучаемых языков.

Создание РЦ иностранных языков может быть внесено в программу развития образовательного учреждения. Данное решение должно быть

обусловлено многолетней подготовительной, научно – исследовательской работой с учащимися, анализом условий для его функционирования в школьной образовательной среде.

Предпосылками создания РЦ иностранных языков можно назвать: сложность в развитии коммуникативных умений по иностранному языку; нехватка аутентичных учебников и учебных программ по предмету; отсутствие языковой среды и трудность её моделирования на уроке; трудности в определении, разработке, организации собственной тактики поведения в той или иной ситуации общения на иностранном языке.

В нашей практической деятельности мы поставили следующую **цель** создания РЦ: повышение качества образования и уровня коммуникативных компетенций учащихся через интеграцию педагогических технологий и модель языковой среды в виде ресурсного центра.

В ходе работы над созданием РЦ решались следующие **задачи:**

1. Изучение опыта работы передовых учителей по зарубежным учебникам и программам издательств «Clé international», «Hachette», «Релод» и других;
2. Анализ деятельности ресурсных центров в языковом образовании;
3. Создание единых подходов к предметам языкового цикла;
4. Создание модели языковой среды средствами ресурсного центра.

В начале работы мы выдвинули следующую **гипотезу**: оказывает ли школьный ресурсный центр иностранных языков положительное влияние на формирование позитивной мотивационной и коммуникативной среды и на качество обучения по предмету?

При этом возможно ли внедрение такой модели организации обучения, при которой: учитываются общеевропейские и российские требования к уровню владения иностранными языками; принимаются во внимание концептуальные положения и характеристики культурного самоопределения как теоретического конструкта; учитываются социокультурные особенности соизучаемых языков и культур; учитывается когнитивный аспект овладения культурой страны иностранного языка средствами родного и изучаемого языков; создаются дидактические условия для перехода от репродуктивной модели организации образовательного процесса к проблемно ориентированной модели, в которой методической доминантой выступают различные виды коммуникативно-ориентированных проблемных культуроведческих заданий.

Итак, основной целью деятельности РЦ иностранных языков является создание возможности широкого и открытого доступа к иностранным образовательным ресурсам на базе информационно-коммуникационных технологий.

1-й учебный год - создание теоретической базы для ресурсного центра; проведение мониторинга учебно - методической базы по иностранному языку, проведение 1 этапа по материально- техническому оснащению центра, изучение объективных и субъективных факторов для создания и функционирования школьного ресурсного центра.

2-й учебный год - создание банка данных школьного ресурсного центра; организация и проведение научно-исследовательской деятельности с учащимися; разработка и внедрение инновационных материалов, презентаций; дальнейшее оснащение школьного ресурсного центра.

3-й учебный год – обобщение и распространение опыта учителей–предметников, участвующих в инновационном проекте, внедрение авторских разработок учителей-предметников по методике использования коммуникативных технологий на уроках иностранного языка, обобщение результатов мониторинга обученности и коммуникативной культуры учащихся, участвующих в инновационном проекте.

Этапы деятельности по созданию РЦ: диагностический, прогностический, организационный, практический, этап внедрения

Диагностический этап. По результатам исследования методической базы преподавания иностранного языка в средней школе было выявлено, что для решения одной из главных задач модернизации общего образования «обеспечение знания на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы» и овладения всеми четырьмя видами речевой деятельности необходимо создание более качественного школьного ресурса, состоящего из современных аутентичных учебников, в том числе учебников зарубежных издательств, видео - и аудиосопровождения, аутентичной литературы, словарей нового поколения, методического потенциала по предмету.

Прогностический этап. После анализа учебно-методической базы по предмету были поставлены цели, сформулирована гипотеза, выбраны методы исследования и спрогнозированы конечные результаты.

Цели и задачи исследования: Доказать сформулированную гипотезу, а именно, будет ли школьный ресурсный центр иностранного языка оказывать положительное влияние на формирование позитивной мотивационной и коммуникативной среды по предмету и на качество обучения по предмету?

Прогнозируемые результаты: оптимизация учебного процесса, повышение качества образования, создание позитивной мотивационной и коммуникативной среды по предмету; создание единого научно-методической базы для оптимизации образовательного процесса и повышения квалификации участников сети; формирование представления о культурном разнообразии современных поликультурных сообществ; формирование способности позитивного взаимодействия с представителями других культурных групп в духе мира в контексте диалога культур; готовность к адекватной межкультурной коммуникации с представителями других стран и культур; сборники публикаций и методических разработок, обобщающие инновационный опыт сети; публичные мероприятия, проведённые на базе Ресурсных центров, с привлечением кадровых, научно-методических ресурсов сети; методические разработки сетевых мероприятий для учащихся, педагогов и руководителей, планы и обучающие материалы внутрисетевой системы повышения квалификации.

Создание и полноценное функционирование ресурсного центра позволит расширить образовательные возможности школы.

Для учащихся: расширение возможностей самореализации и профессионального самоопределения; гарантия доступа к информационно-образовательным ресурсам, реализацию принципов государственной политики, главный из которых - доступность образования; развитие информационных потребностей и информационной культуры; расширение возможностей для развития личности, её творческого, интеллектуального потенциала, приобщения к мировым, национальным и региональным культурным ценностям.

Для педагогов: расширение возможностей профессионального роста и самообразования; возможность реализовать на практике принципы личностно-ориентированного образования; возможность профессионального общения в рамках информационно коммуникативной среды; расширение возможностей для постоянного творческого, культурного развития независимо от места проживания и работы.

Для руководителей: расширение возможностей для профессионального и личностного развития; повышение возможности для выработки качественных управленческих решений; привлечение в школу дополнительных финансовых средств на обучение и воспитание учащихся.

Ресурсный центр может стать «моделью организации изучения» и преподавания иностранного языка в контексте межкультурной коммуникации.

Непременным условием эффективного функционирования ресурсного центра является использование возможностей Интернет, который открывает доступ к огромному объему учебных аутентичных материалов и предоставляет обучающемуся возможность работать в интерактивном режиме с носителями других языков и культур.

В связи с развитием современных образовательных технологий и широким использованием технических средств в преподавании иностранных языков широкое распространение получает понятие автономного обучения, которое создает условия для развития способности учащегося к самостоятельной образовательной деятельности на базе школьного ресурсного центра.

РЦ способствует популяризации иностранных языков за счет использования современных информационных технологий, мультимедийного и компьютерного оборудования в процессе обучения и преподавания иностранных языков и работы высококвалифицированных специалистов в области иностранных языков и межкультурной коммуникации, открывает широкие возможности сотрудничества с преподавателями российских и зарубежных вузов.

РЦ позволяет проводить обучающие семинары, конференции, межшкольные консультации и консультации он-лайн по иностранным языкам, презентации новинок литературы, тематические выставки, творческие мастерские, способствует сотрудничеству учащихся и преподавателей с помощью виртуальных образовательных пространств. Сотрудничество школ в образовательной сети помогает совместно разрабатывать проекты, новые методики и различные программы, пользуясь общими ресурсами. Ресурсный центр поддерживает тесные контакты с представительством издательства, а также магазинами иностранной литературы издательства «Релод», «Просвещение», «Clé international», которые поставляют в ресурсный центр последние новинки иностранной литературы и электронные ресурсы.

Школьный РЦ иностранных языков является одним из условий достижения эффективных образовательных результатов.

Литература

1. Воронина Е.В. Модернизация общего образования: стратегия создания ресурсного центра на базе общеобразовательной школы, 2012.
2. Воронина Е.В., Беленькая Е.Э. Ресурс образовательных технологий в преподавании профильных и непрофильных предметов, 2012.

2. Жданов В.Н. Стратегия ресурсного центра в условиях инновационного процесса, 2007.
3. Иванов А.В. Концепция экспериментальной деятельности по теме «Эффективное управление образовательными ресурсами школы в условиях сетевого взаимодействия», 2009.
4. Кирмасов Б.А. От педагогических разработок к образовательному ресурсу, 2011.
6. Неганова Е.В. Окружной проект: «Управление изменениями на основе организации сетевого взаимодействия Ресурсных центров и инновационных сетей», 2011.
7. Павельева Л.Ф. Социальное партнёрство в системе работы ресурсного центра, 2011.

Семенова М. Л.
(г. Благовещенск)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОГО ПРОЕКТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Abstract: *The author shares her practical experience of international online projects involving students from Blagoveshchensk secondary school № 5 and colleges and high schools in France from 2009 to 2014. The author proves the efficiency of such projects in educational and upbringing purposes in a secondary school. In addition, the international project activity helps to develop sociolinguistic and communicative competence of students.*

Keywords: *project, international online project, creativity, communicative competence, blog.*

В рамках сотрудничества Общественной организации «Объединение преподавателей французского языка Амурской области» со средними общеобразовательными учреждениями Амурской области, в нашей школе с 2009 -2010 учебного года были реализованы 5 межкультурных телекоммуникационных проектов с участием российских и французских школьников:

1. **2009 - 2010 год** - телекоммуникационный проект - российско-французского блога **«Алло! По? Это Благовещенск!»** «**Allo! Pau? C'est Blago!**». Общение на расстоянии учащихся России и Франции, МОУ СОШ №5 г. Благовещенска и лицея Луи Барту в г. По.

2. **2010 - 2011 год** - телекоммуникационный **проект «Сохраним окружающий мир вместе!» «Developpement durable»** с участием МОУ СОШ №5 г. Благовещенска и коллежа Пьер Ронсар (г. Лимож, Франция).

3. **2011 - 2012 год** - телекоммуникационный проект **«На берегах двух рек» «Sur les rives de l'Amour et du Rhône »** с участием МОАУ СОШ №5 (г.

Благовещенск, Амурская область, Россия) и аграрного лицея г. Валанс (Дром, Франция).

4. **2012 - 2013 год** - телекоммуникационный проект **«Наши любимые праздники»** с участием МОАУ СОШ №5 (г. Благовещенск, Амурская область, Россия) и ученики лицея **Jean Dautet** города Ля Рошель, Франция

5. **2013 - 2014 год** - телекоммуникационный проект **«Артисты без границ» «Artistes sans frontières»** с участием МОАУ СОШ №5 г. Благовещенск, Амурская область, Россия и ученики колледжа Анна Марли г. Брест Франция.

Самый первый проект **«Алло! По? Это Благовещенск!»** был наиболее простым в реализации, но в значительной степени эффективным для творческой самореализации учащихся. Главной целью стало вовлечение учащихся двух стран в межкультурный диалог, общение на самые разные интересующие их темы: о себе, своих увлечениях, об учебных заведениях, о своих городах, странах, и др. Специфика блога позволяла им писать на иностранном языке небольшие статьи-сообщения на определенную тему, сопровождать их фотографиями, делать интерактивные ссылки, прикреплять мультимедийные презентации, видеосюжеты и т.д. Кроме того, каждая из сторон имела возможность оставлять комментарии и вопросы к публикациям. Данный проект был органично интегрирован в учебный процесс. Он вписался в процесс традиционного обучения, так как учащиеся не только искали дополнительный материал, но и использовали в полной мере материал учебного курса по французскому языку. Поэтому такая работа позволила следовать учебной программе и одновременно стимулировать развитие навыков поисковой деятельности и самостоятельную активность учащихся, приобщая их к использованию телекоммуникационных технологий, что является актуальными требованиями к выпускнику средней общеобразовательной школы. Однако, этот проект не вполне соответствовал всем требованиям современного проекта, так как в его основе лежала простая переписка, а проект отличается от простой переписки своей подготовленностью, этапностью, постановкой чётких целей и возможностью увидеть и проанализировать результат.

Второй проект **«Защитим окружающий мир вместе!»** соответствовал всем классическим требованиям организации и проведения международного телекоммуникационного проекта. Поучаствовав в нём, учителя школ получили теоретический и практический опыт, образец выполнения всех этапов проекта.

Первый этап - **проблематизация** - был сформулирован как создание единого информационного пространства, объединяющего учителей французского языка Амурской области в совместной деятельности, направленной на развитие экологического самосознания учащихся через межкультурный диалог с французскими сверстниками.

Второй этап – **целеполагание** - сформулирована **цель** работы. Авторы проекта создали образ желаемого результата – **проектного продукта**. Конечным «продуктом» проекта должны были стать видеоролики по проблемам экологии, которые готовили французские учащиеся. Материал для роликов поставленного проблемного вопроса *Тепловая и электрическая энергия: основные источники и пути сбережения* должны были предоставить русские школьники с учетом конкретной специфики их города, села, района. Каждая школа получила определённое задание. Так учащиеся колледжа Пьер Ронсар работали в соответствии с учебной программой по технологии, а российские учащиеся – по французскому языку, экологии, информатике и изобразительному искусству.

Третий этап – **планирование -** были определены **задачи**, которые предстояло решить на отдельных этапах работы и **способы**, которыми эти задачи будут решаться, определён порядок и сроки выполнения работы – разработан **график**: обучающий семинар для педагогов школ – участников проекта; распределение заданий для каждой группы; знакомство – представление своего класса, города, школы (индивидуальные знакомства); съемка фотографий, подготовка плакатов, рисунков (некоторые учащиеся использовали материалы, подготовленные ранее на уроках химии, экологии, биологии); отслеживание комментариев французских учащихся и работ, присланных на сайт, участниками из других школ города и области. МОУ СОШ №5 г. Благовещенска проиллюстрировала проблему выхлопных газов (автомобили, заводы, ТЭЦ и др. источники), ведущих к загрязнению воздуха и усилению парникового эффекта, поскольку наши французские партнеры должны были посвятить свой видеоролик именно этому проблемному вопросу. На фотографиях и рисунках детей были представлены не только выхлопные газы заводов, ТЭЦ, автомобилей, но и дым многочисленных в тот период года лесных пожаров.

Четвёртый этап - **реализация** имеющегося плана. На этом этапе может возникнуть необходимость внести определенные **изменения и дополнения** в задачи отдельных этапов и в способы работы. Такими дополнениями стало участие в конкурсе поделок из пластика, который оценивали французские учащиеся (по фотографиям, размещённым на сайте). Идея проведения этого конкурса возникла по ходу работы над проектом и пользовалась большим успехом.

Пятый этап - **Самооценка** и **рефлексия** – завершающий этап работы - знакомство с итоговыми проектами французских учащихся (видеоролики с использованием материалов, полученных из России); награждение грамотами, призами и подарками наиболее активных участников проекта.

По своей типологии (по признаку доминирующей в нём деятельности) проект **«Защитим окружающий мир вместе!»**, является исследовательским.

Следующий проект **«На берегах двух рек» -** творческий. Этот проект объединил амурских школьников и учащихся профессионального лицея города Роман во Франции. Главной тематикой межкультурного обмена между учащимися стали их регионы, географические особенности, природа рек Амура и Роны. Итогом проекта явилась организация фотовыставки «На берегах двух рек», на которой были представлены фотографии школьников французского лицея и российской школы, изображающие природные и географические особенности регионов двух стран. В выставке приняли участие не только школьники, изучающие французский язык, но и учащиеся других классов, а так же учителя и родители. Выставка стала известна в области, имела большой успех благодаря своей содержательной стороне и высокому качеству работ. Выставку открыли Председатель совета ОО «Объединение преподавателей французского языка Амурской области» О.Н. Кухаренко – координатор и научный руководитель всех наших проектов и гость из Франции господин Брюно Барон-Рено. Сегодня эта выставка существует в электронном варианте на сайте http://aefra.wordpress.com/. Также на сайте размещены фотографии, рассказывающие об открытии выставки в школе. Французские ребята прислали отзыв, в котором они написали о том, что им было очень приятно видеть свои работы в далёком русском городе, за тысячи километров от Франции.

На сайте Общественной организации «Объединение преподавателей французского языка Амурской области» http://aefra.wordpress.com/ в разделе Блоги можно ознакомиться со всеми телекоммуникационными проектами школьников, студентов, прочитать комментарии участников проектов, просмотреть фотографии, презентации и видеоматериалы. Так в этом учебном году опубликованы видеоверсии театральных постановок по произведению французского писателя Пьера Грапари «Инспектор Туту» в исполнении русских и французских школьников как итог проекта **«Артисты без границ».** Это тоже творческий по своему типу проект. Сначала ребята представили свои школы, обменялись рассказами о героях, имена которых носят их учебные заведения. Затем, познакомились с каждым участником спектакля (кто какую роль будет играть). Обменялись статьями и презентациями об особенностях своих классных коллективов. Так мы разместили на сайте две презентации – «История театральных постановок на французском языке в школе №5» и «Портрет класса». Интересно, что в ходе работы у нас и у наших французских друзей возникали одни и те же трудности. Например, «артист», игравший главную роль, никак не мог выучить свой текст, и в результате, и у них и у нас было по два ученика, игравших главного героя.

Заключительный этап – самый интересный – обмен фотографиями и видео спектаклей. В этом учебном году мы планируем продолжить этот же проект, так как моим ученикам очень нравится артистическая деятельность. И мне, как учителю, работа с аутентичными текстами даёт дополнительные возможности в обучении французскому языку.

Страхова В.Л.
(г. Воронеж)

СРЕДСТВО СТИМУЛЯЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ АДРЕСАТА В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

Аннотация: *Данная статья посвящена исследованию значений модального глагола **may** в учебном тексте, а так же его прагматической функции воздействия не категоричностью утверждения, которая играет важную роль в развитии интеллектуальной активности адресата.*

Ключевые слова: *модальный глагол, значение, воздействие, не категоричность, развитие, интеллектуальный.*

Abstract: *This article deals with meanings of the modal verb **may** in a didactic type of the text and its pragmatic function of influence over the reader by noncategorical way of communication, which plays an important part in the development of students' intellectual activity.*

Keywords: *modal verb, meaning, influence, noncategorical, development, intellect.*

В силу своей дидактической направленности, учебный текст изобилует средствами, призванными развивать интеллектуальную активность адресата. К ним можно отнести и разнообразные апелляции и интеррогативные конструкции и многое другое.

Еще одним средством развития мыслительных способностей является, на наш взгляд, частое использование в учебном тексте модального глагола **may**. Материалом исследования послужили англоязычные учебные тексты естественно-научного профиля.

В результате анализа выделены следующие значения глагола **may**:

1. Способность самого предмета (здесь химического вещества) совершать действие, изменить состояние и т.д., обусловленная:

а) наличием у этого предмета каких-то внутренних постоянных свойств.

We call a block of ice a solid. It may melt and form a liquid [Dull 1988: 25].

б) временными факторами. Синтагматическими показателями могут служить обстоятельства актуального времени**: now, then, when, still, not yet** в микро- и макро-контексте.

Butter, for example, may be very solid on a warm summer day [Dull 1988: 241].

The steam may then drive a turbine to produce kinetic energy [White 1984: 182].

в) другим действием или состоянием (которые: как правило, выражаются в условных придаточных предложениях).

Sodium chloride may form a colloidal suspension if the sodium ions and chloride ions are brought together [Seese 1982: 47].

Данное значение глагола may реализуется в синтагматической модели may+Indefinite Infinitive Active, в которой субъект действия неагентивный.

2. Возможность предмета подвергаться действию, обусловленная следующими факторами:

а) внутренними постоянными свойствами предмета.

Iron, too is a solid, but it may be melted and converted into a liquid [Seese 1982: 77].

б) внешними временными факторами.

Electrical energy may then be transformed into heat in an electric iron or an electric toaster [Seese 1982: 248].

в) другим действием или состоянием.

If we double the concentration of hydrogen in the vessel the chances of a collision between their molecules may be doubled [White 1984: 300].

В вышеописанных случаях глагол **may** употребляется в сочетании с глаголами физического действия в синтагматической модели may+Indefinite Infinitive Passive.

3. Возможность субъекта совершить действие над предметом

а) в силу ингерентных свойств этого предмета.

We may convert one form of energy into another [Dull 1988: 8].

б) путем определенного дополнительного усилия.

By heating sugar we may cause it to decompose into carbon and water [Seese 1982: 304].

Данное значение реализуется в синтагматической модели may+Indefinite Infinitive Active с агентивным субъектом, выраженным личным местоимением **we**.

4. Возможность, полученная в результате логической деятельности мыслящего субъекта по выявлению причинно-следственных связей, доказательств какой-либо теории, выведению закона. Таким образом, это возможность вывода, определения, вытекающего из определенных предпосылок (результатов экспериментов, логических операций и т.д.).

We may now write the unusual quantaties [White 1984: 13].

They may be considered to be two different forms of the same physical quantity [White 1984: 9].

Обстоятельства **now, then, next** и придаточные предложения с союзом **when**, употребляющиеся в таких конструкциях, указывают здесь на последовательность логических операций и на их результат. Глагол **may** употребляется в этом значении, в основном, в сочетании с глаголами умственной деятельности в следующих синтагматических моделях:

1) may+ Indefinite Infinitive Active с агентивным субъектом, выраженным чаще всего личным местоимением **we**;

2) may+ Indefinite Infinitive Passive.

5. Возможность, обусловленная разрешением. Контекст может содержать указание на причины, по которым это разрешение дано.

For all ordinary purposes such changes of matter into energy may be ignored [White 1984: 9].

Предложения этого типа санкционируют дальнейшие действия адресата.

Вышеуказанное значение глагола **may** реализуется в синтагматической модели may+ Indefinite Infinitive Passive.

6. Предложение отправителя текста о возможности связи между предметом и признаком.

The metric system, with which you may already be familiar was developed in France [White 1984: 10].

You may already know that elements are arranged in a table according to power [White 1984: 320].

Вышеописанное значение глагола may реализуется в различных синтагматических моделях:

1) may+глагол-связка +именная часть;

2) may+ Perfect Infinitive Active;

3) may+ Indefinite Infinitive Active.

Общим для всех моделей является агентивный субъект, выраженный местоимением you.

Самое широкое распространение находит здесь употребление **may** в 1, 2, 3, 4 значениях. Общим для этих четырех значений является наличие у них семы теоретической возможности действия.

В художественном тексте значение теоретической возможности было выявлено только у глагола **can** [Palmer 1979: 43]. В учебном же тексте мы обнаружили предпочтительное употребление в этом значение глагола **may**. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что глагол **may** более субъективен по значению, чем **can** и в силу этого высказывание о наличии возможности с **may** звучит менее категорично. По этой причине глагол **may** более уместен в учебном тексте, чем **can**.

В учебном тексте часто встречаются конструкции модального глагола **may** в сочетании с инклюзивным **we**, т.е. отправитель использует прагматический план непосредственного вовлечения адресата в действия по изменению, превращению химических веществ. Некатегорический глагол **may** как бы предлагает адресату принять участие во всем описываемом, если он этого хочет.

We may produce the metal from such a compound by a process which removes the oxygen [Seese 1982: 313].

Такая ненавязчивая манера отправителя должна оказывать сильное воздействие на адресата, т.к. она убеждает именно свободной выбора. Адресату предоставляется возможность самому прийти к выводу относительно свойств и возможностей описываемых химических веществ и своего участия в описываемых процессах.

Особо важную роль в учебном тексте играет употребление глагола **may** в значении логически обусловленной возможности (см. четвертое значение глагола **may**). Адресат привлекается к участию в выявлении причинно-следственных связей, доказательствам теорий, выведению законом и тем самым приучается мыслить логически. Отправитель незаметно подводит самого адресата к выводу, обобщению, определению.

We may organize the specific properties of materials under 2 general headings [Dull 1988: 7].

Чтобы понять, насколько важна роль глагола **may** в реализации прагматической установки учебного текста, заменим конструкцию с глаголом **may** глаголом в Present Indefinite Tense.

We may account for this large increase in speed of reaction partially by the increase in collision frequency of the reactants [Seese 1982: 299].

We account for this large increase in speed of reaction partially by the increase in collision frequency of the reactants [Dull 1988: 186].

Первое предложение предоставляет собой некатегорическую оценку отправителя текста возможности объяснить увеличение скорости реакции увеличением частотности столкновения реактантов. Второе – категорическое утверждение о том, что большое увеличение скорости реакции объясняется увеличением частотности столкновений реактантов. Здесь адресату навязывается готовая формулировка, не оставляющая ему шанса для обдумывания, взвешивания «за» и «против». Конструкция же с глаголом **may** оказывает прямо противоположное воздействие на адресата. Отправитель не давит своим авторитетом, предоставляя адресату возможность сделать такой вывод самому сейчас или в дальнейшем, т.е. порождает у него мысль о том, что наука развивается и данное объяснение, известное сейчас, может быть в дальнейшем дополнено, изменено и т.д. Такой подход к выбору методов воздействия на адресата представляется весьма действенным и прогрессивным, т.е. вселяет в адресат веру в возможности изменить мир человеком вообще и им самим в частности. Ведь мыслящий человек всегда сомневается и непрестанно ищет что-то новое. Это, в конечном итоге, способствует прогрессу науки и расширению наших знаний о мире.

Итак, как показали результаты исследования, глагол **may** имеет в учебном тексте широкий семантический диапазон: четыре специфических значения и два неспецифических.

Общим для всех значений глагола **may**, за исключением значения разрешения, является наличие в них семы некатегоричности. Это и предопределяет роль глагола **may** в реализации прагматической установки учебного текста. Он выполняет здесь важную прагматическую функцию воздействия на адресат некатегоричностью утверждения.

Представляется, что мотивация составителей англоязычных учебников состоит в следующем: закладывая основы знаний адресата по данному предмету (химии) отправитель старается не давить на него своим авторитетом и поощряет его творческое мышление, не формулируя давно известные в науке законы, как абсолютные истины. Смягчая категоричность высказывания с помощью глагола **may**, отправитель дает возможность адресату оспорить правильность представляемых фактов и способствует формированию у него убежденности в возможность открыть нечто новое. Такой подход к осуществлению прагматического воздействия на адресат служит стимулированию его творческой активности, что, в конечном счете, ведет к воспитанию мыслящей личности.

Литература

1. Dull C. Modern Chemistry / C. Dull – New York, 1988. – 696 p.
2. Palmer F.R. Modality and the English Modals / F.R.Palmer - Loryman, 1979.-p. 1-57.
3. Seese W.S. Basic Chemistry / W.S. Seese – New York, 1982. – 596 p.

4. White H.E. Modern College Physics / H.E. White – Princeton, 1984. – 765 p.

Султыгова М.М.
(г. Магас)

ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Аннотация: *Статья посвящена исследованию проблемы лексического заимствования в отраслевой терминологии ингушского языка. В статье представлена периодизация процесса проникновения русизмов в ингушский язык.*

Учитывая, что современный ингушский язык функционирует в условиях национально-русского билингвизма, в статье актуализированы проблемы, связанные с вытеснением исконных слов заимствованиями из русского языка, а также даны рекомендации по отражению заимствованной лексики в словарях различных типов.

Abstract: *The article deals with the problem of lexical borrowing in industry terminology Ingush language. The article presents the periodization of the process of penetration of russisms in the Ingush language.*

Given that modern Ingush language functions in terms of national-Russian bilingualism, the paper describes the problems associated with the displacement of native words by borrowing from the Russian language, as well as recommendations on the reflection of borrowed words in the dictionaries of different types.

Ключевые слова: *отраслевая терминология, терминосистема, заимствования из русского языка, терминотворчество.*

Keywords: *industry terminology, terminology, borrowed from the Russian language, the term invention.*

Отраслевая терминология ингушского языка имеет многовековую историю и по своему составу относится к наиболее богатым пластам ингушского языка. Основная ее часть широко представлена в устном народном творчестве и в определенной степени в художественной литературе. Терминология ингушского языка находится в тесной связи с общенародной лексикой, развиваясь параллельно с нормами ингушского языка. Выйдя за рамки узкопрофессионального употребления, отраслевая лексика стала общенародной, следовательно, и достоянием ингушского литературного языка. Включая в себя значительную часть терминов, различных в генетическом плане, специальная лексика оказала большое влияние на формирование лексических систем (терминосистем), а также норм общенародной лексической системы.

Современный лексический фонд ингушской терминосистемы в своем составе обнаруживает слои многих семейств языков, а именно: иберийско-кавказских, семитических (арабского), индоевропейских (русского, персидского, осетинского), тюркских (кумыкского, азербайджанского, татарского) и др. Это свидетельствует об общественно-политических, торгово-экономических и культурных связях ингушей с другими народами.

С присоединением Ингушетии к России процесс развития ингушского языка и в большей степени его терминологии происходит под непосредственным влиянием русского языка.

Как известно, ингушский язык приобрел письменность после Октябрьской революции. Следовательно, говорить об относительно древних письменных памятниках не приходится. Соответственно, не имеется основания и для определения древних заимствований из русского языка.

Заимствование является одним из самых динамичных процессов в современных языках, способом их развития и обогащения. Вместе с тем, это и актуальная проблема в связи с разработкой вопросов взаимодействия языков. Особенно наглядно прослеживается иноязычное влияние в терминосистемах младописьменных языков, в частности, ингушского языка. Исследование этой проблемы имеет теоретическое значение – выявление наиболее проницаемых сфер в терминологии и практическое значение – выработка на научно-теоретической основе рекомендаций для разумного применения принципов использования национального источника и заимствования иноязычных терминов в соответствии с закономерностями ингушского общества, вытекающими из основных тенденций его развития.

Ранние заимствования из русского языка значительно отличаются от оригинала и принадлежат преимущественно к общественно-политической и административной терминологии: *пирстоп* (пристав), *салте* (солдат), *судахо* (судья) – суффикс ***–хо*** определяет лицо по признаку рода деятельности, профессии.

С появлением новых для ингушей общественно-политических реалий, установлением Советской власти на территории традиционного проживания ингушей, с началом ликвидации безграмотности среди местного населения процесс заимствования из русского языка приобрел динамичность и активность. Отсутствие письменности и соответствующей образовательной базы у заимствующих, ограниченность сферы прямого общения русских и ингушей в указанный период и, следовательно, определенная недоступность русского языка способствовали тому, что превалирующая часть заимствованных лексем вошла в национальный язык в трансформированном виде под влиянием фонетических законов ингушского языка: *ишкол* (школа), *истол* (стол), *селпо* (сельпо) и мн. др.

В отношении заимствований из русского языка характерна четкая периодизация, а именно заимствования дореволюционного и послереволюционного периодов. В дореволюционный период в ингушский язык из русского проникала в основном бытовая лексика. В советскую эпоху заимствуются общественно-политические, научно-технические и другие термины, понятия из области культурной жизни.

Подавляющее большинство заимствований из русского языка составляют имена существительные, которые можно разделить на некоторые основные тематические группы: названия предметов и вещей: *куришка*, *банка*, *термос* и

т.п.; названия одежды и обуви: *кухта* (кофта), *кител* (китель), *ботинка* (ботинок), *колошк //калошк* (галоша) и т.п.; названия блюд: *салат*, *котлет* (котлета), *борщ* и т.п.; а также слова, связанные со строительством, военным делом, транспортом, связью и др.

Самую значительную группу заимствованных из русского языка лексем составляют названия понятий из сферы общественно-политической жизни и сельскохозяйственные термины (*республика, конституци*, *конференци, агитаци, бригада, культиваци, машен* (машина) и др.).

Заимствование является естественным и неизбежным процессом в развитии терминологии любого языка. Это самый широкий путь пополнения наименований из того языка, где данная отрасль была наиболее развита; например, в русском языке превалируют голландские заимствования в морской терминологии, английские — в терминологии спорта, итальянские - в музыкальной терминологии и т. п. Именно через русский язык заимствуется ингушским языком вся интернациональная терминология в наши дни.

Заимствование терминов из русского языка, как правило, проходит без изменения формы заимствуемого слова. Заимствованные прилагательные в составе сложных терминов (словосочетаний), имеющих родовые окончания, в ингушском языке оформляются в усеченной форме (напр.: *социалистически боахам* — социалистическое хозяйство и т. п.).

Порядок слов в составных терминах устанавливается в соответствии с нормами ингушского языка — определяемое предшествует определению. При этом нередко определяемое при неизменном определении может быть переведено на ингушский язык.

Во многих случаях сложный термин (словосочетание) остается таким, как он звучит в русском языке, хотя каждое из составляющих его слов может являться самостоятельным термином и иметь свою форму в заимствовавшем языке (напр.: социалистическое — *социалистически*, соревнование — *йахьал*; но социалистическое соревнование — *социалистически соревновани*). Данная ситуация сложилась ввиду того, что части, составляющие сложный термин, в значительной степени срослись между собой, став неделимым сочетанием и воспринимаются как единое целое.

В словарях ингушского языка стала нормой ситуация, когда дается термин национальный и рядом термин русский (или наоборот), что свидетельствует о том, что при наличии в языке соответствующего национального термина усвоен также и русский. При этом обе формы употребляются параллельно, и предпочтение в пользу одного из вариантов может быть отдано в соответствии с контекстом. Таких «борющихся» терминов в ингушском языке достаточно: *божбеттархо – доярка*; *хьайбай лор – ветеринар* и др.

Развитие ингушского языка в настоящее время характеризуется все большим влиянием русского языка, что приводит, кроме обогащения посредством заимствования, и к неоправданному включению в состав лексики национального языка терминов, имеющих эквивалент в ингушском языке. Таким образом, все шире в исследуемом языке, в частности, в терминологии распространяется такое явление как синонимия.

Обогащение лексики ингушского языка под влиянием русского языка в настоящее время происходит в основном двумя путями: 1) прямое заимствование

слов из русского языка; 2) создание новых слов и словосочетаний по моделям русского языка, то есть путем калькирования.

Учитывая, что непосредственное и активное влияние русского языка на ингушский стало нормой сегодняшней языковой ситуации в республике, считаем необходимым актуализировать вопрос эффективного функционирования уполномоченной соответствующими правами республиканской терминологической комиссии.

Еще в 1933 году эта задача была вынесена на повестку заседания Президиума Ингушского Областного Исполнительного Комитета и организована Областная Терминологическая Комиссия, утверждены состав и план работы Комиссии (выписка из протокола заседания президиума от 7 марта 1933 года). На этом же заседании было принято решение об издании Ежемесячника Ингушской Терминологической Комиссии под редакторством З.К. Мальсагова, №1 которого приложен к материалам данного заседания.

Согласно плану работы Терминологической Комиссии в 1935 году была проведена научная конференция, с участием языковедов, в том числе и представителей из русского населения, по вопросам развития терминологии ингушского языка.

Немало задач и в области терминоведения, актуальных для ингушского языка. Это, прежде всего, разработка теоретических основ для создания и развития национальной терминологии, определения границ термина, транскрипция и транслитерация заимствованного термина, нормативность термина, разработка принципов подачи терминов и их толкования в словарях общего типа.

Аналитическое исследование истории формирования национальной терминологии и отраслевых терминосистем, изучение терминологии в процессе развития функциональных сфер национального литературного языка, сравнительное и сопоставительное исследование однотипных терминологических систем по конкретной отрасли в ингушском, чеченском и бацбийском языках также актуально для дальнейшего развития терминологии.

До настоящего времени по ингушскому языку не проведено достаточно широкое и глубокое исследование названий, связанных с сельским хозяйством. Это обстоятельство актуализировало необходимость сосредоточения внимания ученых-лингвистов на тщательном исследовании и фиксации названий животного мира, растительности и других реалий, связанных с древнейшими видами хозяйственной деятельности человека. Говоря о животных, мы имеем в виду названия животных и птиц, земноводных и пресмыкающихся видов животного мира. Несомненный интерес представляют названия всех реалий и понятий, связанных с сельскохозяйственной деятельностью человека, включая так называемые подзывы животных и звукоподражательные слова. Крайне важно, чтобы сбор и описание этих тематических групп лексики проводились фронтально, так как интенсивные процессы консолидации народов и связанное с этими процессами активное заимствование могут привести к утрате важных лингвистических материалов.

С образованием Республики Ингушетия в качестве самостоятельного субъекта Российской Федерации, вследствие которого ингушский язык наделен статусом одного из государственных языков республики, расширилась не только сфера его употребления. Обозначились вопросы дальнейшего развития

ингушского языка, комплексного подхода к его совершенствованию, развития (в определенных случаях и воссоздания) терминологических систем, функционирующих в рамках литературного ингушского языка, получившего в соответствии с новым статусом достаточные возможности для своего развития. Необходимость разработки терминологии ингушского языка продиктована также интенсивным развитием культуры, науки и техники и миграционными процессами, обусловливающими значительные изменения в лексике ингушского языка.

Актуальность исследования отраслевой лексики ингушского языка продиктована, в том числе, определенными обстоятельствами его функционирования в настоящее время, то есть в условиях национально-русского билингвизма, спровоцировавшего активизацию процессов пополнения и расширения словарного запаса ингушского языка и параллельного вытеснения из активного употребления его исконного словарного фонда. На данном этапе в Ингушетии существует развитое национально-русское двуязычие, при этом сформировалась тенденция к превалированию русского языка во всех сферах. Это связано, в первую очередь, с ориентированностью печатной продукции, средств массовой информации на русскоговорящее население, с недооценкой, а зачастую, и незнанием богатых возможностей ингушского языка, а также не разработанностью его терминологии. Усложняет сложившуюся ситуацию отсутствие соответствующих словарей национального языка

Как известно, терминотворчество – это регулируемый процесс, нормы и формы этой работы определяют люди, имеющие знания в данной области. Однако необходимо, чтобы этот круг специалистов имел возможность внедрить определенные термины в языковую среду с целью фиксации терминологических единиц в языке. Иначе скоро мы столкнемся с ситуацией, когда ингушский язык станет неким субстратом ингушско-русского языка с превалированием интернационализмов, произносимых и читаемых в разных вариациях.

Это архиважный вопрос для сохранения ингушского языка, требует скорейшего своего решения и не приемлет отлагательства.

Литература

1. Абдуллаев А.А. Двуязычие как объективная реальность и общественная потребность и задачи его совершенствования. - Махачкала, 2007. - 128 с.
2. Авербух К.Я. Терминологическая вариантность: теоретический и прикладной аспект // Вопросы языкознания, 1986, - №6. С. 38-49.
3. Апажев М.Л. Вопросы влияния русского языка на кабардинский язык (Лексика, фонетика, семантика). - Нальчик, 1963. - 150 с.
4. Будагов Р.А. Язык, история и современность. - М.: Изд-во Москов. Университета, 1971. - 299 с.
5. Вагапов А.Д. Словарь неологизмов чеченского языка. - Грозный, 2007. - 143 с.
6. Вербицкая М.В., Купцова А.К. Проблемы формирования терминологии «новой» сферы знания (на материале логистики) // Вест. Моск. ун-та. Серия 19.
7. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. - №3.- С. 7-12.

Тетакаева Л. М.
(г. Махачкала)

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМУЛ ПРИВЕТСТВИЯ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *Статья посвящена исследованию структуры формул приветствия в современном английском языке, отражающих стереотипное речевое поведение и образующих определенную систему, реализация которой зависит от вариабельной речевой ситуации «Приветствие».*

Ключевые слова: *приветствие, язык, культура, вариабельная речевая ситуация, стереотипное речевое поведение, речевой этикет, лингвокультурология.*

Summary: *The article investigates the structure of forms of greeting in Modern English, reflecting stereotyped speech behavior and forming a specific system, the implementation of which depends on the variable speech situation "Greeting".*

Keywords: *greeting. language, culture, variable speech situation, stereotyped speech behavior, speech etiquette, cultural linguistics.*

Исследовательский интерес к проблеме «Язык и культура», а также культурологический бум последнего десятилетия XX столетия послужили толчком к возникновению направления, чаще всего называемого лингвокультурологическим и составляющего часть антропологической лингвистики [Хроленко http://mybook.ru/author/aleksandr-timofeevich-hrolenko/osnovy-lingvokulturologii/]. Существуют различные подходы к рассмотрению данной проблемы.

Так, для В. Гумбольдта язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека, и в нем наличествуют такие чувственно воспринимаемые объекты, как «белизна», «нежность» или «животное», которые отсутствуют во внешнем мире. «Язык невозможно было бы придумать, если его тип не был уже заложен в человеческом рассудке. Чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово не просто как чувственное побуждение, а как членораздельный звук, обозначающий понятие, весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нем» [Гумбольдт http://www.twirpx.com/file/803633/].

Несколько фундаментальных мыслей В. Гумбольдта были развиты А.А. Потебней, который сформулировал доминантную для своего научного творчества идею о языковой деятельности человека как о творческом познании мира и об изначальной «художественности этого процесса». «Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку, и только потому имеет для него значение…» [Потебня http://libelli.ru/works/potebnya.htm].

Наибольший вклад в развитие проблемы «Язык и культура» внес знаменитый американский лингвист и культуролог начала XX века Э. Сепир. Культура по Э. Сепиру, - это социально унаследованная совокупность практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни [Сепир

http://www.twirpx.com/file/7833/]. Это ценностный отбор, осуществляемый обществом. Язык, по мнению Сепира, предшествует культуре, поскольку по отношению к ней является инструментом выражения значения [Сепир http://www.twirpx.com/file/7833/]. Различие языка и культуры Э. Сепир сформулировал следующим образом: культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, язык же есть то, как думают [Сепир http://www.twirpx.com/file/7833/].

Несколько иное определяет отношение языка и культуры известный российский лингвист Г.О. Винокур: «Язык есть условие и продукт человеческой культуры» [Винокур http://www.twirpx.com/file/1134909/]. Всякое изучение языка своим предметом имеет культуру. Для того, кто изучает соответствующую культуру, прямой и непосредственной задачей является изучение связанного с ней конкретного языка.

Академик Н.И. Толстой, высказывая мысль о связи языка и культуры, пишет: «Язык может восприниматься как компонент культуры или орудие культуры, и в то же время язык автономен по отношению к культуре в целом и может рассматриваться отдельно от культуры, в сравнении с культурой как равнозначным и равноправным феноменом» [Толстой http://www.twirpx.com/file/204308/]. Таким образом, отечественные исследователи считают невозможным понимание проблемы культуры и социума вне деятельности, вне общественной практики, вне безусловной объективности реального мира и без адекватности его отражения в индивидуальном и общественном сознании.

Понимание языка как общественно-исторического явления связано с народом – носителем данного языка, хотя принято считать, что этикет является тем компонентом общения и как бы образует формальную поведенческую рамку, в которой развертывается эта деятельность.

Говоря о речевом этикете необходимо отметить, что он затрагивает, с одной стороны, условия, обстоятельства и тематику общения, а с другой стороны, сами устойчивые формулы общения, которые используются в той или иной речевой ситуации.

По определению Н.И. Формановской, речевой этикет – «это широкая зона единиц языка и речи, которая словесно выражает этикет поведения, дает нам в руки те языковые богатства, которые накопились в каждом обществе для выражения неконфликтного «нормального» отношения к людям, а это значит отношения доброжелательного. С другой стороны, этикет регулирует сложный выбор наиболее подходящего, наиболее уместного средства именно данным человеком, для его конкретного адресата, в данном конкретном случае, в данной ситуации и обстановке общения» [Формановская http://www.twirpx.com/file/727393/].

В силу тысячекратного повторения в типичных ситуациях речевой этикет воплотился в стереотипах, в устойчивых выражениях, формулах общения, которые мы не строим заново каждый раз, когда нам надо их употребить, а используем готовые отложившиеся в нашем языковом сознании.

Каждый человек, находясь во множестве речевых ситуаций, постоянно ориентируется в обстановке общения, регулируя свое речевое поведение выбирает ту или иную речевую формулу общения.

Среди ситуаций установления контакта, требующих средств привлечения внимания, важное место занимает ситуация «Приветствие». Формулы приветствия служат для установления контакта с собеседником, «задают этикетный тон всему разговору, определяя… набор дифференциальных признаков участников коммуникативного акта и т.д.» [Аршавская 1977:271].

За кажущейся простотой приветствий кроются сложные формы человеческих взаимоотношений на различных ступенях исторического развития общества. Речевые компоненты приветствий едва ли не первые акты человеческого общения. Они были вплетены в совместную трудовую деятельность и служили выражением потребности что-то сказать друг другу и сообща трудиться. Однако постепенно ситуация приветствия стандартизировалась, на первый план выступила нравственная функция выражения симпатии и дружеского единения, элементарной вежливости.

Необходимо отметить, что эта ситуация является наиболее распространенной как в жизни, так и в художественных текстах, очевидно, потому, что именно эта ситуация способствует выявлению межличностных отношений между коммуникантами.

На основе анализа исследуемого языкового материала, выбранного из художественных произведений английских и американских авторов, можно предложить следующую классификацию речевых формул, относящихся к ситуации «Приветствие» исходя из их структуры:

1. Односложные речевые формулы приветствий. К ним относятся: *hi, hello (hullo, hallo), morning, afternoon, evening* (редуцированные формы от *good morning, good afternoon, good evening*), *welcome*, например:

'Hi, Ellie', he said speaking to the child first, which Fanella was grateful for. Ellie smiled up shyly at him [P. Hancock].

2. Под двухсложными формулами приветствий понимаются те, которые состоят из двух компонентов: good morning, good afternoon, good evening. Ими обычно пользуются знакомые люди для приветствия друг друга в различных ситуациях:

Higgins: Here, Good morning. Sit down.

Doolittle: Morning Governor [B. Shaw].

В последнем примере на двухсложное приветствие Хиггинса Дулитл отвечает односложным приветствием. Это можно объяснить тем, что, хотя мусорщик Дулитл ниже по социальному статусу, однако, будучи невежественным человеком, верящим в свою незаурядность, считает себя равным профессору Хиггинсу. Такое речевое поведение не санкционировано обществом, и воспринимается как нарушение норм речевого поведения или, например:

Mrs. Bassett: Hello, Alma.

Alma: Good afternoon, Mrs. Bassett [T. Williams].

В этом примере можно заметить, что односложную формулу приветствия использует адресант старший по отношению к младшему и, наоборот, младший по возрасту коммуникант употребляет двухсложную формулу приветствия, что является закономерным.

3. Группу многосложных речевых формул, относящихся к ситуации «Приветствие», составляют приветствия, которые характеризуются наличием трех или более компонентов: *how do you do? (how) nice to see you, (I am) glad to see you*, например:

Liza: How do you do, Mrs. Higgins? Mr. Higgins told me I might come.
Mrs. Higgins: Quite right: I'm very glad indeed to see you [B. Shaw].

Анализ текстовой выборки показал, что наиболее часто используются в английских и американских художественных произведениях, а возможно и в жизненных ситуациях, односложные формулы приветствий (61%). Реже употребляются двухсложные формулы (25%). Наименее употребимыми являются многосложные формулы приветствий (17%), очевидно в силу большого количества компонентов. Таким образом, чем короче формула, тем чаще она употребляется.

Литература

1. Аршавская Е.А. Речевой этикет современных американцев США (на материале приветствий) // Национально – культурная специфика речевого поведения. М.,1977.
2. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. [Электронный ресурс] – URL: http://www.twirpx.com/file/1134909/ (Дата обращения 09.10.2014).
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языку. [Электронный ресурс] – URL: http://www.twirpx.com/file/803633/ (Дата обращения 09.10.2014).
4. Потебня А.А. Слово и миф. [Электронный ресурс] – URL: http://libelli.ru/works/potebnya.htm (Дата обращения 09.10.2014).
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. [Электронный ресурс] – URL: http://www.twirpx.com/file/7833/ (Дата обращения 09.10.2014).
6. Толстой Н.И. Язык и народная культура: Очерк по славянской мифологии и этнолингвистике. [Электронный ресурс] – URL: http://www.twirpx.com/file/204308/ (Дата обращения 09.10.2014).
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. [Электронный ресурс] – URL: http://www.twirpx.com/file/727393/ (Дата обращения 09.10.2014).
8. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. [Электронный ресурс] – URL: http://mybook.ru/author/aleksandr-timofeevich-hrolenko/osnovy-lingvokulturologii/ (Дата обращения 09.10.2014).

Харчиева М.Р.
(г. Махачкала)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ (ЛТГ) «ЖИВОТНЫЙ МИР» В АНДИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: *В статье проводится сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц (КФЕ) андийского и немецкого языков лексико-тематической группы (ЛТГ) «животный мир», одинаково широко представленная в исследуемых языках. Названия животных и птиц используются в составе фразеологических единиц как метафоры.*

Проведённое исследование показало, что наличие полных эквивалентов фразеологических единиц в андийском и немецком языках обусловлено культурными общечеловеческими универсалиями.

Ключевые слова: *Компаративные фразеологические единицы (КФЕ), лексико-тематическая группа (ЛТГ), зоометафора, метафора, метонимия, коннотация, сравнение, антропометричность, компонент-зооним.*

Annotation: *The article considers the typological analysis of comparative phraseological units of the Andi and German languages of the lexico-thematic group "fauna", equally widely presented in the studied languages. Names of animals and birds are used in the part of phraseological units as metaphors.*

The research revealed that existence of the complete equivalents of phraseological units in the Andi and German languages is caused by cultural universal.

Key words: *Comparative idioms (CIs), lexico-thematic group, zoometaphor, metaphor, metonymy, connotation, comparison, anthropometry, component – zoonim.*

Наиболее полно раскрыть семантическую структуру КФЕ позволяет использование тематического принципа классификации. Классификация компонентов компаративных фразеологизмов по тематическому принципу позволяет: «1) узнать какие качества, свойства явлений, вещей, предметов, явились базой для образования АКФЕ; 2) выявить при классификации первых компонентов какие предметы, явления внешнего мира, какие сферы человеческой деятельности способствовали созданию компаративных фразеологизмов» [Гаджиева 2001: 39].

Опорным словом КФЕ является имя существительное, передающее тот или иной образ, лежащий в основе сравнения. Опорные слова КФЕ образуют лексические микросистемы, представленные лексико-тематическими группами (ЛТГ). Наиболее распространенной является ЛТГ существительных, обозначающих представителей животного мира.

Лексико-тематическая группа «животный мир» одинаково широко представлена как в андийском, так и в немецком языках. Впрочем, названия животных широко используются во всех языках для образной характеристики человека. По определению А. Г. Гюльмагомедова, «сам факт наличия в любом языке фразеологических единиц с названиями животных <….> в общелингвистическом плане представляет собой одно из универсальных явлений» [Гюльмагомедов 1989: 146]. Человек издревле живет с животными, наблюдает за ними и сравнивает те или иные качества животных с человеком. Часто человек присваивает характерные качества животных человеку.

Исследуя компаративную фразеологию лакского языка, С. Г. Гаджиева приходит к закономерному выводу о значительном преобладании лексико-тематической группы, отражающей сферу животного мира. По мнению С. Г. Гаджиевой это носит не случайный характер: «Известно, что мир живой и неживой природы постоянно окружает человека со времени появления его на земле. Давно установлено, что наименования животных широко используются для образной характеристики человека во всех языках мира» [Гаджиева 1984: 124].

Материал исследуемых языков представляет определенный интерес с точки зрения использования названий животных и птиц для образной характеристики человека. Названия животных и птиц используются в составе фразеологических единиц как метафоры.

Чаще всего КФЕ с компонентом зоонимом используются для характеристики отрицательных качеств человека. Национально-культурная специфика восприятия мира, обусловленная своеобразием культуры, обычаев, традиций и религии проявляется в своеобразии зоометафор. Носители разных культур ассоциируют негативные качества с разными животными. Так, в близкородственных аварском и андийском языках упрямство сравнивается с мулом или с ослом, ср.: анд. *гIурцIим гагу,* ав. *гIурцIем гIадав* «упрямый», (букв. «как мул»); анд. *гьаморохи гагу,* ав. *хIама гIадав* «упрямый», (букв. «как осел»); в немецком языке упрямство чаще ассоциируется с козлом, ср.: *stur wie ein Bock* «упрям как козел»; *er ist ein sturer Bock* «он упрямый осёл» (букв. «козел»), гораздо реже – с ослом: *störrisch wie ein Esel* «упрямый как осёл».

В андийском языке глупость ассоциируется с овцой: *абдал гьайман гагу* «как глупая овца». В немецком – с быком: *dumm wie ein Ochse* «глуп как пробка», букв. «как бык». Эти метафоры употребляются чаще всего, когда речь идет о мужчинах. Глупые женщины и в андийском и в немецком сравниваются с гусем: анд. *абдал хъхъази гагу* «как глупая гусыня»; *eine dumme (alberne) Gans* «дура», «дуреха», букв. «глупая гусыня», *wie die Gans, wenn es donnert* «иметь глупый вид», «как баран на новые ворота», букв. «как гусь, когда гром гремит». То есть, употребление данных зоонимов в составе компаративной фразеологической единицы носит гендерный характер. Во всех языках глупость сравнивается также с ослом, например: нем. *dumm wie ein Esel* «глуп как осёл», ав. *хIама гIадин ахIмакъав* «глупый как осел», анд. *абдал гьаморохи гасси* «глупый как осел».

Образ змеи в аварском и андийском языках применяется в КФЕ для характеристики положительных качеств человека – ума, мудрости, например: анд. *берча гасси цIцIудур* «мудрая как змея», *берчулъли гасси акълулогусси* «обладающий мудростью змеи», ав. *борхьил гIакълу бугев* «умный как змея». В немецком языке змея ассоциируется с негативными чертами характера – с коварством, с ехидством, с хитростью, ср.: *falsch wie eine Schlange* «коварный как змея», *listig wie eine Schlange* «хитрый как змея».

Для характеристики человека, напившегося до потери человеческого облика, в немецком языке применяется образ свиньи, напр.: *voll wie ein Schwein* «вдрызг пьяный, нализавшийся как свинья», а в андийском языке – образ собаки: *цIцIадидду хвой булълъидду* «пьяный как собака», букв. «напившись собакой стал».

Для характеристики тех или иных качеств человека в составе компаративных фразеологических единиц довольно широко используются и названия диких животных. В этой лексико-тематической подгруппе наблюдается некоторое семантическое сходство андийских и немецких анималистических фразеологизмов. В них одинаково использованы образы лисы, льва, зайца, обезьяны, тигра для характеристики таких качеств как: хитрость, храбрость, трусость, свирепость, злость, быстрота, например: анд. *сор гасси сигьир* «хитрый как лиса»; нем. *listig wie ein Fuchs* «хитрый как лиса»; анд. *гьайман гагу абдал* букв. «баран как глупый»; нем. *dumm wie ein Schaf* «глупый как баран»,

«дурак»; анд. *берча гагу (сигьир)* «змея как (хитрый)»; нем. *falsch (listig) wie eine Schlange* «коварный (хитрый) как змея» и т.д.

Примечательно, что образ волка получает в исследуемых языках совершенно противоположную коннотацию. Для носителей немецкого языка образ волка ассоциируется с крайне негативными качествами, ср.: *sich bessern wie ein junger Wolf* «развращаться», «портиться», «становиться всё хуже»; *hungrig sein wie ein Wolf* «быть голодным как волк»; *ein Wolf im Schaf(s)pelz (im Schaf(s)fell, im Schafskleid*) «волк в овечьей шкуре»; *ich fühle mich wie durch den Wolf gedreht* «я совершенно разбит»; *wie der Wolf in der Fabel* «лёгок на помине»; «о волке речь, а он сустречь» и т.д.

Для носителей андийского языка образ волка ассоциируется с положительными качествами, например: *боцIо гагу* «прекрасно», «в прекрасной физической форме», букв. «волк как».

Метафорические значения некоторых фразеологизмов в сопоставляемых языках могут совпадать полностью или частично, например заносчивость, задиристость, самодовольство в исследуемых языках ассоциируется с петухом: анд. *алкуци гагу* «заносчивый», «гордый», букв. «как петух»; нем: (*stolz) wie ein Hahn* «(гордый) как павлин», букв. «(гордый) как петух», *wie der Hahn auf dem Mist* «задирать хвост», букв. «как петух на навозной куче». Для носителей и андийского, и немецкого характерно восприятие петуха как задиры, забияки. Для характеристики человека гордого нрава, в андийском языке в составе КФЕ наряду с образом петуха (и даже чаще) используется образ орла, например: *алкуци гагу* «заносчиво», «гордо», букв. «как петух»; *цIцIум гагу* «гордо», букв. «как орел». Разница между этими компаративными фразеологическими единицами не только в объеме семантического содержания, но и в стилистической и эмоциональной их окраске. Сравнение с петухом носит больше негативный оттенок. Здесь превалируют отрицательные значения «заносчивость», «забияка», «задира», нежели значение «гордость». И, напротив, сравнение с орлом исключает всякий негативный смысл и подразумевает только семантику «гордость». Для усиления семантики гордости используется образ орла, готового взлететь: *бурду къачIанниб цIцIум гагу* «гордо», букв. «как орел, готовый взлететь».

ФЕ с компонентом зоонимом используются не только для характеристики черт характера, интеллектуальных возможностей, социального статуса, но и для характеристики внешнего вида человека. Использование фразеологизмов для характеристики внешнего вида человека имеет место во всех языках, в том числе и в исследуемых нами – андийском и немецком. При образовании фразеологических единиц, характеризующих внешность человека, как правило, используется мотивационный признак «сходство по внешней форме», например: анд. *бугъа гагу;* «толстый» «тучный» (букв. «как бык»); нем. *er ist stark wie ein Bär* «он здоров как бык», букв. «он силён как медведь». При образовании фразеологизмов, характеризующих внутренний мир человека используется мотивационный признак «сходство по характеру (поведению)», например: нем. *listig wie ein Fuchs* «хитрый как лиса»; анд. *сор гасси* «хитрый», букв. «как лиса».

Для выражения семантики важности, напыщенности в исследуемых языках употребляется образ павлина, например: ав. *зодил тIавус гIадин* «важно», «напыщенно», букв. «как павлин»; анд. *решинолълъи тIавуси гагу*; нем. *eitel wie*

ein Pfau «важный как павлин»; «надутый как индюк (букв. павлин)»; *sich wie ein Pfau spreizen* «распустить хвост как павлин», «важничать».

Наблюдая за внешней формой и поведением животных, человек фиксирует в языке сходство с внешним видом и характером людей. «Таким образом, возникают меткие окказиональные сравнения, которые затем становятся узуальными. Традиционность сравнения поддерживается тем, что предметы, обозначения которых входят в состав ФЕ, окружают людей ежедневно в быту» [Гаджиева 2001: 46].

Что касается внешнего вида человека, то материал исследуемых языков представляет определенный интерес с точки зрения использования названий животных для образной характеристики человека. Неуклюжая, нескладная внешность в андийском языке сравнивается с уткой (*бадуши*); некрасивая, неуклюжая походка – с буйволом (*гамущи*); стройная фигура сравнивается с ланью (*жайран*), а худая, тощая фигура – с камышом (*цIцIума*) и т.д. В близкородственном аварском языке нескладная внешность сравнивается с гусем (*хъаз гIадин)*; некрасивая, неуклюжая походка – с буйволом, быком или коровой (*гамуш гIадин, оц гIадин, гIака гIадин*); а худая, тощая фигура – с кузнечиком (*гарцI гIадав* «худой», «проворный», «ловкий», «шустрый», букв. «как кузнечик»). В немецком языке худая, тощая фигура сравнивается с козой, напр.: *sie ist mager wie eine Ziege* «она страшно худа», букв. «она худа как коза», некрасивая, неуклюжая походка – с гусем или уткой: *wie eine Gans watscheln* «ходить вперевалку», букв. «ходить в развалку, как гусь»; *wie eine Ente watscheln* «переваливаться по-утиному».

При этом названия животных используются в составе фразеологических единиц как метафоры. Фразеологические единицы, возникающие в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний, обладают повышенной эмоциональностью, этому способствует яркая образность, присущая словосочетаниям данного вида.

Существование механизма метафоры позволяет с ее помощью создавать новые языковые значения, таким образом, метафора из фигуры речи переходит в языковой знак, что приводит к утрате словом или словосочетанием прежней и приобретению новой референции [Черданцева 1988: 79]. Для продуктивности метафоры как средства создания новых наименований важную роль играет наиболее характерный для метафоры параметр − ее антропометричность. Она выражается в том, что сам выбор того или иного основания для метафоры связан со способностью человека соизмерять все новое для себя по своему образу и подобию или же по пространственно воспринимаемым объектам, с которыми имеет дело человек в практической деятельности [Телия 1986: 13]. Антропометричность метафоры естественным образом вписывается в современную антропологическую парадигму научного знания. Она исходит из допущения, что человек познает мир через осознание своей деятельности в нем.

В лингвистической литературе метафора традиционно рассматривалась как стилистическое средство или средство номинации. Образ, созданный на метафорической основе, устойчив, иначе говоря, для фразеологии характерна образная метафора.

Кроме метафорического переосмысления, в основе фразеологической единицы может лежать переосмысление метонимическое. Механизм метонимических переосмыслений представляет собой перенос наименований

явлений, предметов и их признаков по их смежности или − шире − по их связи в пространстве и времени. Метонимия обращает внимание на индивидуальную черту, позволяя адресату речи идентифицировать объект, выделить его из области наблюдаемого, отличить от других присутствующих с ним предметов (метафора обычно дает сущностную характеристику объекта). Например: анд. *лълъен рикъуб ихвоб гагу* «как мельница без воды», значение ФЕ − «тихо», «спокойно».

В основе компаративной фразеологической единицы лежит фразеологическое переосмысление. Переосмысление наряду со сравнением является одним из способов познания действительности и связано с воспроизведением реальных или воображаемых особенностей отраженных в сознании объектов на основе установления связей между ними. Для понимания фразеологического переосмысления большую роль играет понятие фразеологической номинации.

Метафорические значения ряда фразеологизмов в исследуемых языках совпадают полностью. Наличие полных эквивалентов фразеологических единиц с компонентом-зоонимом объясняется совпадением отражения реальной действительности у носителей близкородственных языков и наличием так называемых «культурных универсалий» [Телия 1986: 14]. Наличие полных эквивалентов фразеологических единиц в андийском и немецком языках обусловлено культурными общечеловеческими универсалиями.

Ассоциации и смысловые оттенки, создаваемые внутренней формой языкового знака, обладают большим национально-культурным своеобразием, чем его денотативный компонент значения.

Литература

1. Гаджиева С.Г.Компаративная фразеология лакского языка. Махачкала, 2001. – С. 39
2. Гаджиева С. Г. Лексико-семантические особенности адъективных компаративных фразеологических единиц лакского языка // Вопросы общей и Дагестанской фразеологии. – Махачкала, 1984. – С.120-128.
3. Гюльмагомедов А. Г. Сопоставительный анализ зоонимической лексики русского и лезгинского языков // Языкознание в Дагестане. № 4-5. – Махачкала, 1989. – С. 146
4. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986. – С. 13
5. Черданцева Т.З. Мотивационный макрокомпонент идиомы и параметр денотации // Фразеография в машинном переводе русского языка. М., 1988. – С. 79

Шальнев Н.А.
(г. Екатеринбург)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНЫХ (ПРЕДМЕТНЫХ) МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: *В статье автор рассматривает, как взаимодействие учителей разных предметов (биология и иностранный язык) в рамках одной школы способствует развитию научного интереса учащихся, их мотивации как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Автор описывает разные формы сотрудничества учителей школьных методических объединений.*

Annotation: *In this article author considers how the teachers' interaction of different subjects (biology and foreign language) in one school supports to scientific development of pupils, their motivation both at the lesson and outdoor activity. Author describes different forms of the teachers' cooperation of methodological associations.*

Ключевые слова: *Сотрудничество, объединение, иностранный язык, биология, проектная деятельность, мотивация, интерес.*

Key words: *Cooperation, association, foreign language, biology, project activity, motivation, interest.*

Статья посвящена обобщению опыта взаимодействия школьных методических объединений учителей иностранного языка и учителей естественных предметов, работающих в МБОУ СОШ № 95 г. Екатеринбурга.

В нашей школе активно сотрудничают учитель биологии и учитель английского языка.

Так, в 2012-2013 учебном году нами была проделана следующая работа: обучающиеся 11 «б» класса под руководством учителя биологии выполнили научный проект по теме «Экологическое состояние Верх-Исетского пруда: прошлое, настоящее, будущее». Учащиеся делали замеры воды в определённых точках Верх-Исетского пруда, затем определяли качество воды с помощью различных химических индикаторов, оценивали воду по органо-лептическим показателям (запах, цвет, прозрачность).

Основываясь на полученных данных, обучающиеся делали свои выводы по экологическому состоянию Верх-Исетского пруда.

Работа была переведена на английский язык с использованием всех химических, физических и биологических терминов, которые были использованы в проекте.

С этой **научно-исследовательской работой** обучающиеся участвовали в «Региональной олимпиаде *интегрированных* проектов-презентаций», которая была организована гимназией № 9 г. Екатеринбурга. Проект нужно было представить на *английском языке*.

Учащиеся нашей школы защитили исследовательский проект на английском языке с честью и достоинством, чему способствовали

многочисленные подготовки и репетиции. Членами жюри на базе гимназии № 9 г. Екатеринбурга нам была присвоена номинация «Актуальный проект 2012-2013 учебного года», были вручены призы, сертификаты, грамоты.

Хочется сказать, что проект имеет не только научную, но и нравственную основу развития. В итогах проекта постоянно обращается внимание на бережное отношение людей к окружающей среде, водным ресурсам, всей природе в целом. Тема проекта оказалась действительно актуальной и патриотической, ведь история Верх-Исетского пруда уникальна в своём развитии, насчитывающем *более 250 лет.*

Конечно, школьное взаимодействие различных МО не ограничивается только работой над созданием интегрированных проектов. Так, нами был задуман ***интегрированный урок***, который был приурочен к *205-летию* дня рождения великого биолога и эволюциониста Чарльза Дарвина, который родился 12 февраля 1809 года.

Как же был организован урок? С одной стороны, учитель английского языка провёл предварительную работу с обучающимися 11 «а» класса, которая состояла в том, что на основе прочитанного и переведённого текста о Чарльзе Дарвине была подготовлена презентация на английском языке, были составлены вопросы обучающимся на иностранном языке с целью закрепления информации, полученной от презентации. С другой стороны, учитель биологии вместе с обучающимися 11 «а» класса провёл работу, которая позволила оценить и определить вклад Чарльза Дарвина в учении эволюции.

Таким образом, за один интегрированный урок учащиеся не только повторили и обобщили свои знания по биологии, но и продолжили развивать навыки устной речи на иностранном языке с использованием научных терминов и выражений. Считаем, что такая форма работы оказалась продуктивной и положительно отразилась на качестве образования обучающихся.

Хочется заметить, что тема эволюции живой природы рассматривается в 11 классе на протяжении нескольких уроков, в ходе которых неоднократно обращается внимание не только на физические изменения человека за определённые периоды времени, но и на нравственные, духовные преображения, которые прослеживаются при сравнении разных эпох существования человека. Обучающиеся, в итоге, должны определить, насколько далеко в физическом и культурном плане эволюционировал современный человек.

Ещё одной формой взаимодействия школьных методических объединений явилось создание и накопление **дидактического материала** по биологии на английском (немецком) языке как в *печатной*, так и в *электронной* формах. Обучающиеся средней и старшей ступени сначала переводят с иностранного языка текст задания по биологии, которое представлено на дидактической карточке, и после этого выполняют требуемое задание собственно по предмету (биологии).

Таким образом, учащиеся получают сразу две оценки: по иностранному языку (учитель иностранных языков проверяет тетради по биологии, где есть такие задания) и по биологии. Хочется заметить, что такого рода задания позволяют разным школьным методическим объединениям осуществлять **взаимопроверку тетрадей**, которая оказывает заметное влияние на

обучающихся (учащиеся серьёзнее относятся к делу, к ведению тетрадей, если их проверяют два учителя).

В заключение хочется сказать, что опыт взаимодействия школьных МО оказывается полезен не только для обучающихся, но и для самих учителей, которые узнают много нового и интересного о предметах, которые, казалось бы, настолько от них далеки. В будущем формы интеграции школьных методических объединений будут расширены и видоизменены.

Надеемся, что новые формы работы принесут нам положительные результаты.

Шальнев Н. А.
(г. Екатеринбург)

ПРОВЕДЕНИЕ ДИКТАНТОВ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: *В этой статье автор рассматривает такую забытую форму дидактической работы, как диктант на иностранном языке. Автор считает, что эта форма работы улучшает орфографическую зоркость учащихся, учит воспринимать иностранную речь на слух более внимательно, способствует в дальнейшем развитию монологических и диалогических, а также переводческих навыков. Диктант отражает четыре вида речевой деятельности на иностранном языке: письмо, аудирование, чтение, говорение.*

Annotation: *In this article author considers such forgotten form of didactic work as dictation in foreign language. The author supposes that this form of work improves orthographic vigilance of pupils, teaches to perceive foreign speech aurally more attentive, supports to the development of monological, dialogic and translator skills in the future. The dictation contains four kinds of speech activity in foreign language: letter, listening, reading, speaking.*

Ключевые слова: *Диктант, чтение, письмо, перевод, навыки, аудирование, компетенция.*

Key words: *Dictation, reading, letter, translation, skills, listening, competence.*

В современном преподавании иностранных языков в школе очень мало внимания уделяется проведению диктантов на иностранных языках, хотя использование диктанта как формы урочной и внеурочной деятельности обучающихся представляет ряд преимуществ.

Во-первых, при написании диктанта в первую очередь активизируется восприятие иностранного текста на слух, тем самым у учеников развивается слуховой канал восприятия.

Во-вторых, при проведении диктанта тренируются и закрепляются орфографические навыки обучающихся, развивается зрительный канал восприятия.

В-третьих, текст диктанта содержит слова, словосочетания и идиомы определённой тематики, изученной учениками на уроках, что в свою очередь способствует закреплению того лексического материала, который должен быть в активном запасе школьников.

На протяжении 5 лет работы в школе мною с самого начала (с 2009 года) применяются диктанты на иностранных языках (английском и немецком), которые я провожу, начиная с 5 класса.

В 5 классах, когда обучающиеся переходят на новую ступень образования, очень важно сохранить преемственность в обучении иностранным языкам, заложенную учителем в начальной школе. Поэтому в 1 и во 2 четверти мною проводятся диктанты, связанные с тренировкой орфографической зоркости, развитием фонематического слуха (учащиеся подчёркивают волнистой линией те буквы, которые не читаются), закреплением элементарных конструкций простых распространённых предложений.

Вот пример небольшого диктанта, направленного на повторение материала, изученного в начальной школе:

The summer days are over. Lessons are beginning. Schoolboys, schoolgirls and their teachers go to the classrooms. The walls are blue. The blackboards and the desks are black.

The benches, tables, doors and floors are brown. There are maps and slogans on the wall. Schoolchildren have books and copybooks in their bags. There are pens, rubbers and pencils in their pencil-boxes[1].

Ученикам после написания диктанта предлагается графически подчеркнуть окончания множественного числа существительных, выделить карандашом все известные им буквосочетания, непроизносимые буквы подчеркнуть волнистой линией, звёздочкой обозначить сложные существительные, встретившиеся в тексте.

После того, как диктанты проверены учителем, учащиеся получают возможность перевести правильно написанный текст.

Так, в 6 классе, когда учащиеся изучили время Past Simple, возвратные местоимения, притяжательные местоимения, предлоги, основные фразовые глаголы, как итоговая форма контроля проводится диктант на все изученные темы. Ниже представлен текст небольшого диктанта:

Barker's luck

by *Bret Harte*

A bird sang. The morning sun shone through the open window. Barker opened his eyes and looked out. The sun was high in the sky. He went out of his cabin. A bucket of cold water stood by the door. He washed and dressed himself quickly. Then he brought some wood and began to prepare breakfast. By this time his friends were awake. They were, like himself, young men and of about twenty-five. They came and sat down by the fire, talking about their work.

---

[1] Текст диктанта взят из книги Т.Д. Виноградовой «Сборник диктантов на английском языке». М., Учпедгиз, 1949. С. 46. В дальнейшем тексты диктантов взяты из этого сборника.

Грамматические задания к этому тексту:

1) выписать все местоимения с указанием их разряда и с переводом;

2) выписать все глаголы, встретившиеся в диктанте, в трёх основных формах и обязательно с переводом.

Стоит заметить, что раньше я просил учащихся выписывать те или иные грамматические формы без перевода, однако мой опыт показал, что ученики подчас просто не понимают значения и функции этих форм, если их не переводят. Здесь запоминанию во многом способствует моторная память.

В 7 и 8 классах по мере накопления грамматического материала, словарного запаса, новых правил чтения букв и буквосочетаний усложняются и расширяются в связи с этим тексты диктантов. В этих классах при обучении своему предмету мною применяется *метод обратного перевода*.

То есть учащимся читается текст под диктовку, на второй раз они его записывают, на третий раз они проверяют на слух записанный им текст, далее, как всегда, им предлагается выполнить ряд определённых грамматических заданий, после чего они сдают диктанты на проверку учителю. На следующем уроке проводится работа над ошибками и перевод текста, который тоже сдаётся учителю. На новом уроке учитель раздаёт ученикам исправленные переводы и даёт задание: перевести свой текст на английский язык без опоры на диктант.

Таким образом, у обучающихся прочно закрепляются в сознании грамматические конструкции, новые слова и выражения, сложные и осложнённые структуры предложений, порядок слов в предложениях разного типа, тема текста, сюжет, средства выразительности и так далее.

Приведу пример такого текста:

The living island

Once upon a time there lived in Bagdad a young merchant named Sindbad. He went on board a ship with many other merchants.

One day, when their ship was in full sail, they saw a beautiful island, which appeared just above the water. The captain allowed the passengers to visit this island. Sindbad was one of those who wished to go ashore. They were eating and drinking on the island and resting after their voyage, when they heard the captain's voice.

«Return to the ship at once, or you will all die,» he cried. «What you think is an island is the back of a living monster. It is sinking into the water, and you will all be drowned.»

(From «The Arabian Nights»)

Известно, что одно из заданий, предъявляемых на ГИА и ЕГЭ по иностранному языку, является написание письма другу (подруге).

Поэтому в 8 и 9 классах после разбора правил написания письма другу (подруге), а также после нескольких пробных работ обучающихся мною проводится диктант, который представляет образец написания личного письма.

Ниже приводится пробный текст диктанта[2]:

[2] Кауфман К.И., Кауфман М.Ю. Английский язык: Счастливый английский. ру. Учебник для 8 кл. общеобраз. учрежд. –Обнинск: Титул, 2013. С. 10.

Betsey MacWizard
19 Crescent Road,
Tunbridge Wells,
Kent TN2 3GH

Dear Ms MacWizard,

I'm writing to ask your permission to extend Misha Inin's stay at our school. We were very pleased that he has passed all his first term exams with excellent marks. So it is my intention to give Misha the chance to finish the year at St David's.

I have already contacted his parents and expect an answer from them tomorrow. There are no financial issues involved as we can offer him a full scholarship.

I hope that you will assist me in this matter.

Yours sincerely,
Kenneth Mackenzie

После написания диктанта учащиеся выполняют два задания:

1) выписывают слова, словосочетания, фразы, характерные для личного письма, и переводят их;

2) выписывают глаголы, встретившиеся в письме, и указывают их основные формы (I форма, II форма, Past Participle, Present Participle).

Это задание предлагается обучающимся для того, чтобы они ещё раз повторили образование правильных и неправильных глаголов.

После проверки диктантов ученики на следующем уроке выполняют работу над ошибками, затем письменно переводят текст диктанта и на основе проработанного материала составляют диалог с целью закрепления коммуникативных навыков.

Пожалуй, самым сложным по форме и по содержанию является диктант, который представляет собой эссе на заданную тему (письменное высказывание с элементами рассуждения), которое включено в перечень заданий на ЕГЭ по иностранному языку. После того, как обучающиеся разберутся в структуре этого жанра, им предлагается для прослушивания текст, в котором есть нарушения логики построения эссе, а также речевые ошибки. Затем учащиеся записывают текст под диктовку, проверяют написанное, и далее, в соответствии с темой, поставленной в задании, они должны написать его [эссе] по всем установленным критериям, исправить все речевые ошибки. Далее приводится текст этого эссе:

Nowadays a lot of people spend their money on new projects or researches. For example, billions of dollars are spent on space exploration projects every year. I think it is not right.

Our Earth needs some helpness from governments from different countries. People have a lot of problems in medicine. We have illness like cancer with which people don't know how to fight. We will know everything about spaces, but nothing about our health, our life on Earth.

Is that right? No, I think. We should take care about each other and our government should spend money on people, on life's troubles. Government should spend money on our grandmothers and grandfathers, take care about nature, because

we have problems with atmosphere. We know about solution but we don't want to find the solution about this problem.

We should take care about our animals who are in danger. We should take care about poverty, we shall think about it. A lot of people need our help, our money, because they don't have something to eat. We should think about children, whose parents denied from them when they were born. They are lonely and need our help.

To sum up, I think that we can spend our money on new projects but we should remember one rule «we are people and we need each other. We need help from each other»[3].

Периодически на основе диктантов мною организуются такие формы работы, как чтение текста вслух, двусторонний перевод, рассказ экзаменационных тем.

В 2012-2013, а также в 2013-2014 учебных годах я и мои ученики принимали участие в городском конкурсе «Английский Консульский Диктант», который проводился Уральским Гуманитарным Институтом. Работы обучающихся были оценены положительно, школьники получили сертификаты и поощрительные призы. Стоит заметить, что ученики с большим интересом и желанием участвуют в этом интересном конкурсе.

Таким образом, использование диктантов на иностранных языках представляет практическую ценность как для методики преподавания иностранных языков, так и для подготовки обучающихся к выпускным экзаменам по этим предметам.

И, наконец, хочется отметить, что учителя иностранного языка давно ждут новых сборников диктантов по своему предмету, где были бы представлены тексты, связанные со страноведческой тематикой, современной лексикой, новыми выражениями, фразами, идиомами и так далее[4].

Литература

1.Вербицкая М.В., Махмурян К.С. ЕГЭ 2012. Английский язык. Тренировочные задания. М., Эксмо, 2011.
2. Виноградова Т.Д. Сборник диктантов на английском языке.
М., Учпедгиз, 1949.
3.Кауфман К.И., Кауфман М.Ю. Английский язык: Счастливый английский. ру. Учебник для 8 кл. общеобраз. учрежд. –Обнинск: Титул, 2013.
4. Ястржембская М.В., Саакян А.Я. Сборник диктантов на немецком языке. М., Учпедгиз, 1949.

[3] Текст эссе взят из книги М.В. Вербицкой, К.С. Махмурян «ЕГЭ 2012. Английский язык. Тренировочные задания». М., Эксмо, 2011. С. 103.

[4] В настоящее время для проведения диктантов учителя используют «Сборник диктантов на английском языке» Т.Д. Виноградовой (М., Учпедгиз, 1949) и «Сборник диктантов на немецком языке»
М.В. Ястржембской и А.Я. Саакян (М., Учпедгиз, 1949).

Шальнев Н. А.
(г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В УРОЧНОЙ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: *В статье автор рассматривает актуальную тему современного образования «Здоровьесберагающие технологии» на материале уроков иностранного языка. Автор рассказывает о конкретных способах и средствах повышения интереса учащихся к здоровому образу жизни как на уроках, так и во внеурочное время.*

Annotation: *In this article author considers actual topic of modern education— «Healthy technologies» on the material of the lessons of foreign languages. The author informs about specific ways and means of increase of pupils' interest to healthy lifestyle both at the lessons and in outdoor activity.*

Ключевые слова: *Здоровье, технологии, мотивация, учащиеся, урок, разминка, конкурс.*

Key words: *Health, technologies, motivation, pupils, lesson, warm-up, contest.*

Последние 10-15 лет в образовательном пространстве достаточно широко и остро обсуждаются проблемы, связанные с физическим и психическим здоровьем детей. Возможно, это связано с тем, что в настоящее время гораздо увеличился объем той информации, которая представлена в ныне действующих учебниках (стали больше по объему учебники, появились и увеличились рабочие тетради, электронные образовательные ресурсы).

В связи с этим обучающиеся стали больше времени проводить за учебниками, компьютерными технологиями и ресурсами с целью освоить тот образовательный стандарт, который им предъявляется в школе.

Всё это способствует большой нагрузке на позвоночник, нарушению осанки, ухудшению зрения, замедленному кровообращению, гиподинамии.

Где же выход из создавшегося положения?

На своих уроках иностранного языка (и английского, и немецкого) я провожу **физкультурные разминки** как в начальном звене, так и в среднем и в старшем. Я стараюсь проводить их в середине урока, и по времени это занимает 3-4 минуты от общего времени урока. По опросам учащихся и их родителей (законных представителей) эти физические упражнения (повороты, наклоны, прыжки) приносят пользу: поднимается настроение, проходят усталость и раздражимость (агрессия), появляются силы для дальнейшей работы. Разминки проводятся на уроках тремя способами:

1) учитель сам проводит гимнастику;

2) гимнастику проводит по примеру учителя сам обучающийся;

3) выполнение упражнений под запись на кассете или диске (одновременно проводится и аудирование, которое является важным видом речевой деятельности на уроках иностранного языка).

Другим способом мотивации учащихся к сохранению их здоровья является участие в ежегодном конкурсе **«Россия спортивная»,** который проходит на английском, немецком и французском языках.

Участие в этом конкурсе могут принять обучающиеся, которые серьёзно занимаются спортом и имеют спортивный разряд или звание.

Вместе мы составляем презентации об их спортивных достижениях в России (в презентации обязательны фотографии спортивных мероприятий).

В прошлом 2013/2014 учебном году мы заняли седьмое (7) место по России по результатам конкурса. Учащиеся, а вместе с ними и их учитель были награждены как сертификатами участия, так и призами (футболка, кепка и плавательные очки). Те обучающиеся, которые не приняли участие в этом масштабном Всероссийском конкурсе, загорелись желанием заняться спортом, чтобы в следующем учебном году рассказать о своих победах в этом интересном конкурсе.

И, наконец, я своим **личным примером** показываю ученикам, как важно заниматься спортом для сохранения своего здоровья, тонуса, жизненных сил. Часто я представляю вниманию детей свои презентации (на иностранном языке), где я запечатлён в бассейне, тренажёрном зале, на теннисном корте.

Считаю, что все вышеперечисленные способы должны положительно повлиять на мотивацию подрастающего поколения к развитию и поддержанию здорового образа жизни.

Шамсудинова С.Э.
(г. Махачкала)

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЛОЖНЫХ ГЛАГОЛОВ

Аннотация: *Исследуются семантические и стилистические особенности структурно-сложных глаголов. Отмечается, что при анализе семантико-стилистических особенностей функционирования структурно-сложных глаголов конверсия является одним из наиболее продуктивных способов английского глагольного словообразования.*

Ключевые слова: *конвертированные сложные глаголы, структура слова, словообразовательные модели.*

Annotation: *Semantic and stylistic features of structurally compound verbs are the objectives of the studies. It is noted that at analyzing of the semantic and stylistic features of the functioning of structurally complex verb it appeared that conversion is one of the most productive ways of the English verb derivation.*

Key words: *complex converted verbs, word structure, word formation model.*

Словарный состав языка, как известно, непосредственно связан со всеми видами деятельности народа, он немедленно реагирует на все происходящее в этой деятельности изменения и, непрерывно пополняясь и обогащаясь,

изменяется сам. В современном английском языке ведущими способами образования новых слов являются аффиксация, конверсия и словосложение.

Английские конвертированные морфологически-сложные глаголы имеют две модели: n+n (to week-end,to sandpaper) a+n (to highlight, to deadlock). По происхождению структурно-сложные глаголы делятся на две группы: 1)возникшие на основе уже существующих словообразовательных моделей и 2) явившиеся результатом лексикализации синтаксических словосочетаний. Различия между этими двумя группами сложных слов заключается в том, что образования первой разновидности носят обобщенный грамматический характер, обусловленный нормативно-закрепленной общепринятой моделью:

n+n data-bank информ. вводить (данные) в банк данных; network 1) передавать, вещать по радио- или телевизионной сети; 2) передаваться по радио- или телевизионной сети; pothole заниматься спелеологией, исследовать пещеры; bankroll амер. финансировать, субсидировать. Образования второй группы не имеют типового характера: two-time амер. жарг. изменять (мужу, жене); two-face лгать, обманывать; dot-and-do-one ходить с костылем, прихрамывать; how-d'ye-do разг. сказать "здравствуйте", поздороваться; four-flush карт. блефовать; second-guess 1. пересматривать прежнее мнение; 2. предугадать чей-либо ход; hue-and-cry 1. преследовать с криками "держи!", "лови!"; 2. ист. объявлять о розыске и аресте беглого преступника.

Глаголы в современном английском языке легко транспонируются из сложных имен существительных, фразеологических оборотов или свободных словосочетаний, получая при этом весьма отчетливую цельнооформленность: to fish-hook, to honeymoon, to sandpaper, to snowball, to blackmail, to front-page, to shuttlecock, to blackball,to blacklist, to blueprint, to hijack, to cold-shoulder, to first name, to me-too.

Потенциальные возможности семантико-функциональной транспозиции именных образований и атрибутивных лексикализованных синтагм в глаголы не ограничены факторами лингвистического порядка, хотя и далеко не всегда реализуются в языке. Стереотипный характер и частая повторяемость синтаксической конструкции способствуют ее проебразованию в цельнооформленную лексему. Непосредственно воздействуют на семантику производного по конверсии глагола два фактора: а) семантика исходного имени существительного, б) валентность производного по конверсии глагола. Значение некоторых отыменных сложных глаголов мотивировано в известной степени семами составляющих их компонентов: horse-whip хлестать; back-date проводить что-либо задним числом; carbon-copy дублировать; keystroke нажимать на клавишу, кнопку; air-taxi летать на небольшие расстояния в специально нанятом самолете; carbon-copy дублировать, имитировать; colour-code окрашивать в условные цвета; double-space печатать через два интервала; waitlist вносить в список ожидающих очереди; waterlog 1. затопить водой; 2. заболачивать.

Нередко конвертированные глаголы-композиты содержат скрытое сравнение и находят образно-метафорическое применение в той или иной жанрово-стилистической сфере употребления лексики: to butterfly, to soft-soap, to pussyfoot, to bulldog, to cannon-ball, to road-hog, to bottle-neck. Приведем примеры метафорически мотивированных структурно-сложных глаголов: beef-steak покалечить лошадь; лихачить на автомобиле; peacock важничать; расхаживать, гордо выступать; skylark резвиться, проказничать; выкидывать штуки; wing-foot

мчаться, нестись, лететь как на крыльях; lockstep 1. шагать в ногу тесным строем; 2. сходиться во мнениях; 3. упрямо идти к своей цели.

Идиоматичность морфологически-сложных глагольных конверсивов определяется несоответствием между значением основ и общим значением глагольной лексемы, а также тем, что их значения включают дополнительные компоненты, не получающие выражения в формальной структуре производного. Например, high-hat амер. разг. не считаться, пренебрегать чьим-либо мнением; high-hat n амер.1. цилиндр; 2. важная персона; 3. высокомерный; buttonhole 1. метать петли; 2. задерживать кого-либо для скучных излияний.

Многие морфологически-сложные глаголы-конверсивы окружены ореолом образно-эмоциональной выразительности и идиоматичности, затемняющей смысловую структуру слова и нередко диктующей необходимость аппеляции к этимологическим и лексикографическим изысканиям: gooseberry воровать белье с бельевой веревки; chestnut повторять избитый анекдот; showboat важничать; skyjack угонять самолеты.

Высокой продуктивностью отличается конверсная деривация в образовании слэнгизмов, выходящих за рамки стандартной лексики (как недостаточно экспрессивной) и реализуемых в ситуации общения: to back-cap, to big-talk, to hijack, to jackstrap, to moon-light, to sweetheart.

Отрицательная эмоциональная коннотация девербативов обусловлена стилистически сниженной эмотивной окрашенностью исходных отыменных морфологически-сложных глаголов, возникающих в сферах обиходно-бытового и фамильярно-бытового общения. Ср.: freeload v жарг. выпивать и закусывать за чужой счет, freeloader n жарг. нахлебник, приживала; blackmail n шантаж, вымогательство; blackmail v шантажировать, вымогать деньги; blackmailer n шантажист, вымогатель; flat-hat v ав. жарг. лихачествовать; flat-hatter n ав. жарг. лихой летчик, авиалихач; flat-hatting n ав. жарг. беспечное пилотирование; free-boot v редк. грабить, пиратствовать; free-booter n грабитель, пират; free-booting n грабеж, пиратство; pettifog v 1. сутяжничать, заниматься крючкотворством, кляузами; pettifogger n 1. крючкотвор; 2. шарлатан; pettifoggery n крючкотворство; pettifogging n 1. сутяжничество; 2. мошенничество; pettifogging a 1. кляузный, сутяжнический; 2. мошеннический; 3. мелкий, кляузный. Эти структурно-сложные слова характеризуются различной степенью стилистической сниженности, и в связи с влиянием просторечия на литературный язык они широко распространяются в разговорной речи, и упрочивают свою общую сниженную стилистическую окраску, характерную для “низких” коллоквиализмов, сленгизмов и жаргонизмов (ср.: bootlick амер. жарг. льстить, подхалимничать; he bootlicked anybody suspected of having money он подлизывался к каждому, у кого, по его мнению, водились деньги; bootlicker n жарг. подхалим, льстец, подлиза).

Таким образом, многочисленный массив структурно-сложных глаголов-конверсивов, их словообразовательная ценность и стилистическая неограниченность свидетельствуют о том, что конверсия - наиболее характерный способ глаголообразования в современном английском языке, обладающий высокой продуктивностью и большим семантико-экспрессивным потенциалом.

Литература

1. Ахманова О.С. К вопросу об отличии сложных слов от фразеологических единиц. // Труды института языкознания. Т. IV. М., 1954.
2. Виноградов В.В. Словообразование и его отношение к грамматике и лексикологии. // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975.
3. Кубрякова Е.С. Словообразование. // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М., 1972.
4. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. Ленинград, 1965.

Шахэмирова С.В.
(г. Махачкала)

О НЕКОТОРЫХ ОНЛАЙН - СПОСОБАХ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ И ГРАММАТИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *статья посвящена некоторым современным приемам закрепления лексико-грамматических навыков в обучении иностранным языкам. Кроме того, в работе приводится определенная подборка интернет источников с их характеристикой по отработке языкового материала в игровой форме.*

Abstract**:** *the article deals with some up-to-date methods of reinforcing lexical and grammar skills in teaching foreign languages. It includes description and addresses of the internet sources to be used in working out language material in the form of game.*

Ключевые слова: *игра, мотивация, лексический, грамматический, орфография, закрепление, инструмент.*

Key words: *game, motivation, lexical, grammar, spelling, reinforcement, tool.*

Появление интернета изменило многое в каждой из сфер человеческой деятельности. И естественно, что интернет повлиял и на методы и приемы обучения иностранным языкам.

В данной работе рассматриваются интернет - источники и способы их применения в помощь обучению иностранному языку. Прежде чем обратиться к их непосредственному описанию, необходимо отметить, что есть нечто важное общее у всех этих приемов и источников, выбранных нами для работы: все они носят игровой характер. Почему именно игровой? В игре способности любого человека проявляются в полной мере. Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если учащиеся при этом говорят на иностранном языке, игра открывает богатые обучающие возможности.

Исследования в психологии и методике показали, что успешность овладения иностранным языком определяют не только когнитивные процессы, но и эмоциональная сфера личности.

Общение на любом языке требует большого словарного запаса, который накапливается в течение нескольких лет. Однако овладение лексическим материалом требует от учащихся многократного его повторения, что утомляет своим однообразием, а затрачиваемые усилия не приносят быстрого удовлетворения. Применение же игрового метода обучения способствует выполнению важных задач по обучению иноязычной лексики.

Все нижеописанные источники и инструменты успешно используются при обучении лексике и грамматике студентов 1 и 2 курсов языкового факультета. Интернет на сегодняшний день предлагает огромное количество подобных инструментов-помощников преподавателя иностранного языка, но здесь приводится подборка наиболее интересных и полезных источников, прошедших испытание на эффективность.

Для удобства изложения материала данные игры были разделены на следующие: лексические, грамматические, аудио-игры, орфографические, комиксы.

Лексические**: «speedballs», «fasthands», «big describer», «snakes and ladders»** и т.д**.**

«Speedballs», «fasthands» – предназначены для введения и закрепления лексики самой разнообразной тематики. Обе эти игры одного ряда, работают с одним и тем же материалом, только первая легкого, первичного уровня, а вторая чуть сложней. Принцип их заключается в соединении слов или словосочетаний с образами на картинках. Чем быстрее играть, тем больше скорость. Например, работая с темой «Болезни их лечение» студенты поэтапно работали с данными ресурсами, сначала с первым, потом со вторым. Таким образом, была закреплена новая лексика по теме. По мере возможности, играли в аудитории с использованием интерактивной доски, далее, самостоятельно каждый у себя дома.

«Big describer» - данная игра является логическим продолжением предыдущих двух, так как, материал тот же, но тут уже работа идет не со словами или словосочетаниями, а с дефинициями, которые нужно сопоставить с образами. Причем, образы время от времени повторяются, но меняется формулировка определений. Постепенно прибавляются новые картинки. Данная игра также очень помогла в работе с уроком «Болезни и их лечение».

«Snakes and ladders» – игра, предназначена для развития быстрой реакции, логики и мышления; сопровождается анимацией; не посвящена какой-то определенной лексической теме. Игра может быть единичной, парной или командной. В процессе игры анимационные герои (предложенные в игре) движутся вверх по лестнице по мере выполнения лексических заданий (задается дефиниция английского слова и выбор ответа из трех вариантов). Игрой пользовались в качестве факультатива

Орфографические: «**hangman», «a wordsearch game», «word games»**

Эти игры развивают спеллинг у студентов, особенно часто обращались к ним, в самом начале первого курса, когда необходимо заложить фундамент правописания.

Комиксы: «**restaurant game», «comic strip»**

Данные игры сюжетные, в которых нужно самим студентам создавать диалоги, выбирать тему, персонажей, аксессуары и отправить по почте преподавателю. Особенно студентам нравится «**comic strip».** Во время работы над темой «Болезни и их лечение», преподаватель получил ряд комиксов, составленных по заданной лексике и речевым образцам. В игре «**restaurant game»** развивается тема «еда».

Аудио: «**audio puzzles»**

Игра направлена на развитие языкового слуха**.** Она предназначена для среднего и продвинутого уровня студентов, учащихся. Принцип состоит в том, что выбрав тематику, студенты кликают шарики, которые содержат отрывки одной целой аудиозаписи, которые нужно прослушивать и впечатывать текст услышанного. Надо отметить, что не все студенты, могут плодотворно использовать данный ресурс, так как материал здесь задействованный можно характеризовать как несколько повышенной сложности. Но при определенной настойчивости, можно получить хороший результат. Все вышеперечисленные игры могут быть задействованы как в процессе аудиторных занятиях, так и в качестве самостоятельной работы студентов. Грамматические: «**wolf game», «compare», «super simile», «falling clouds»**

«Wolf game» – увлекательная игра с анимациями для закрепления английских артиклей. Принцип игры заключается в том, чтобы помочь *кролику* выстроить стену из правильных артиклей, чтобы отгородиться от *волка.* В период работы над артиклями со студентами 1 курса, студенты получали задание на самостоятельную работу в данном ресурсе. Кстати, студенты второго курса также активно используют данный инструмент для закрепления темы.

«Compare» –также ресурс для студентов первого курса по теме сравнительная степень прилагательных. Принцип игры состоит в своевременном и правильном выборе формы сравнительной и превосходной степени прилагательного, причем идет дробление сложных форм типа *more interesting than*, то есть каждая часть формы выбирается отдельно. Наряду с традиционными домашними упражнения студенты получали задание и поработать с данным ресурсом

«Super simile»- игровой ресурс, с яркими картинками для тренировки сочетаний *as…. as*. Использовался в качестве дополнительного игрового материала, а не основного.

«Falling clouds» –очень полезный ресурс для первокурсников в период закрепления знаний по порядку слов в английских предложениях. Принцип игры состоит в том, что нужно выделять из массы слов целые, правильно построенные предложения. Чем быстрее и правильней это делать, тем выше балл.

Особое место в данной теме занимает **Интернет программа «Quizlet».**

Данная программа является отличным инструментом для отработки лексического материала. Преподавателю лишь необходимо ввести необходимую лексику с переводом в определенное поле и кликнуть мышью. В результате образуется ряд упражнений на заданную лексику (больше 10 языков задействовано в программе) и некоторые из них в игровой форме. Если в ходе работы над лексикой студент делает ошибку, то программа указывает на них, исправляет и дает возможность повторить попытку. В конце каждого из заданий можно поинтересоваться своими успехами, с какой скоростью и в течение какого времени было выполнено задание. Студенты, таким образом, могут соревноваться

друг с другом. По выполнении задания, студент может отправить преподавателю сообщение о том, что выполнил задание в *quizlet* (но прежде необходимо зарегистрироваться). Если в настройках не закрывать паролем созданные сеты упражнений, то все они могут быть в свободном доступе. Данная программа имеет версию для телефонов и ай-падов под названием *flashcards de lux*.

В заключении следует сказать, что все вышеописанные интернет ресурсы являются хорошим подспорьем для работы над лексикой, грамматикой и другими аспектами в работе со студентами начальных курсов или школьниками средних и старших классов. Практика показывает, что многие из них могут быть эффективно использованы как в аудитории, так и в качестве самостоятельной работы. Однако, практика показывает и другое: стоит помнить, что игровые формы обучения, даже в виде самых современных источников или инструментов следует применять в меру и в основном в качестве закрепления уже знакомого материала. (Все описанные ресурсы можно найти в образовательном блоге автора по адресу svetlanashakhemirova.blogspot.com под ярлыком *games*).

Шевченко О.П.
(г. Краснодар)

ПОНЯТИЕ И ФУНКЦИИ ЯЗЫКА

«Языки… – невидимые покровы, облекающие наш дух
и придающие предопределенную форму всяческому
его символическому выражению».
Э.Сепир.

Аннотация: *Статья посвящена рассмотрению понятия языка с точки зрения различных дисциплин и концепций и делается вывод о значимости языка для эволюции определенной нации.*

Ключевые слова: *язык, психолингвистика, культурология, философия, когнитивистика, менталитет.*

Annotation: *The article looks at a notion of language and its interpretation by different sciences and studies. The author comes to a conclusion about the importance of a language in developing mentality of a nation.*

Key words: *language, psycholinguistics, culturology, philosophy, cognitive science, mentality.*

Язык представляет собой парадоксальное сочетание простоты и сложности, ясности и таинственности. Это явление, хранящее множество тайн, до сих пор не разгаданных до конца. Философское понимание языка подчеркивает его первосущность, «ибо язык не только отражает, но и создает ту реальность, в которой живет человек» [Маслова 2001: 26]. Действительность актуализируется и закрепляется в языке. Будучи вербально зафиксированным, факт исторического и интеллектуального развития человечества получает материальное воплощение и

может быть передан следующим поколениям. Поэтому язык помогает человечеству двигаться вперед, и «без слова человек остался бы дикарем среди изящнейших произведений искусства» [Потебня 1997: 64].

Язык – сложное, противоречивое и многомерное образование. Он упорядочен и хаотичен, это деятельность и ее результат, «и дух и материя» [Маслова 2001: 6], и, рассматривая язык в системе оппозиционных понятий, мы можем раскрыть его сущность, хотя как предмет научного анализа язык несравненно более конкретен, чем, например, мышление или психика, как конкретная данность он «исключительно сложен как с точки зрения функций, которые он выполняет, так и с точки зрения структурного многообразия, которое обнаруживается в языках» [Чикобава 1973: 428]. Многомерность и сложность языка объясняет интеграционный подход к его изучению, как и то, что он является объектом изучения множества наук, прямо и косвенно с ним связанных: философии, лингвистики, психологии, культурологи, истории, социологии, когнитологии, этнографии, политологии, а также пограничных – этнолингвистики, этнопсихолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвистики текста и дискурса, культурологической лингвистики, лингвокультурологии.

В психолингвистике язык рассматривается с точки зрения речепроизводства (данный подход связан с именами таких известных лингвистов и психологов как Дж. Миллер, Н. Хомский, Ч. Осгуд, Е. Галантер, К. Прибрам, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, В. Левелт и др.), а также в качестве средства вербальной и имплицитной невербальной активности, то есть суггестивного воздействия на адресата.

Философия также занимается проблемами языка. Основные вопросы философии языка, представителями которой являются Г. Фреге, Б. Рассел, С. Крипке, Р. Монтегю, Л. Витгенштейн, Э.Кассирер, Ф. де Соссюр, Н. Хомский, М. Бахтин, М. Бланшо, Дж. Л. Остин, Г.П. Грайс, Дж. Сёрл, М. Фуко, Ж. Деррида, В. Волошинов, – это природа смысла в языке, референция в языке, создание и изучение языка, его использование и понимание, истина, мысль и опыт, коммуникация, интерпретация и перевод. Весьма важно отграничение философии языка, направленной на исследование природы слова, от лингвистической философии, суть которой, состоит в рассмотрении ключевых философских проблем путем раскрытия тайн языка, его прояснения. От того, как понимается и освещается язык в философии, зависит и разработка лингвистических теорий. Именно философия оказывала и оказывает влияние на языкознание вообще, на понимание предмета лингвистики в частности. Не имея возможности подробно останавливаться на данном вопросе, скажем лишь: теория языка в лингвистике во многом определяется теорией языка в философии и поныне [Чикобава 1973: 438].

В культурологии язык рассматривается в качестве первичного способа репрезентации мира, способ существования и высшая форма культуры, одна из форм объективации мысли, выражаемой в знаковых и символических, устных и письменных, однозначных и многозначных формах; кодифицированная система норм и правил, которая «задает определенный горизонт возможностей, актуализируемых в речи и в вербальных видах творчества, прежде всего в поэзии» [Разлогов 2005: 542–543]. Проблемами языка и культуры занимались такие

ученые как М.М. Бахтин, Л. Вайсгербер, В.фон Гумбольдт, Ж. Деррида, Ю.М. Лотман, Э. Кассирер, Э. Сепир, Т. Элиот и другие.

В социологии и социолингвистике, представителями которой можно назвать И.А.Бодуэна де Куртенэ, Е.Д. Поливанова, Б.А. Ларина, Л.П. Якубинского, А.М. Селищева, В.В. Виноградова,Г.О. Винокура, Ф. Брюно, А. Мейе, П. Лафарга, М. Коэна, Ш. Балли, А. Сеше, Ж. Вандриеса, А. Матезиуса, язык рассматривается в качестве средства формирования социально-культурного пространства, кодирования и перекодировадия ментальных карт индивидов, средством управления обществом [Кара-Мурза 2002; Почепцов 2000; Здравомыслов 1994].

С точки зрения когнитивистов – Ч. Филлмор, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, А. Кибрик, Э. Ортони, Р. Торонго, Р. Штернберг, Д. Гентнер, К. Форбус, К. Холиок, П. Тагард, Д. Хофштадтер, Р. Френч, Дж. Хаммель, Дж. Факонье, М. Тернер – воздействие языка на познание в целом и мышление в частности не абсолютно, но подвержено влиянию относительных регулятивов, в качестве которых выступают различные устоявшиеся языковые ассоциации. Возникая в системе языка «в процессе формирования мыслительных стереотипов» [Микешина 2005: 241], они приобретают относительную автономность и способность оказывать влияние на мышление. Это одновременно и положительная и отрицательная тенденция, поскольку, упрощая некоторые мыслительные процессы, стереотипизация может привести к догматизации мышления и даже манипулированию им. Конгнитивный подход к языку исходит из взаимосвязи «слово – идея – вещь», а не наоборот, что представляется сторонникам данного подхода более логичным, нежели поиск взаимосвязей между объектом и понятием [Колесов 2000: 12].

С точки зрения лингвистики язык – это среда существования человека, с которой происходит его постоянное взаимодействие, это «бесконечный и нерасчлененный поток языковых действий и связанных с ними мыслительных усилий, представлений, воспоминаний, переживаний, сопровождающих нас повсюду в качестве неотъемлемого аспекта нашего повседневного существования» [Гаспаров 1996: 3].

Любая система знаков – визуальных, обонятельных, осязательных, цветовых или система запахов – может являться языком при условии выполнения функции общения и познания [Ветров 1968]. Таким образом, ключевой характеристикой языка является его функция, но не материальное выражение. Поскольку язык – достаточно сложный объект для анализа и структурирования, не приходится рассчитывать на создание единой классификации. Как и любая другая, она будет зависеть от тех целей, для которых предполагается использовать противопоставление разных функций.

Функциями языка можно назвать задачи, решаемые в процессе коммуникации и познания, поэтому не лишним будет рассмотрение их понимания в науках, изучающих эти проявления интеллектуальной деятельности индивида.

С точки зрения философии языка основными функциями являются:

– референтная (соотношение языка и действительности, слова и вещи);

– экспликативная (связь языка и мышления, слова и мысли), соотносящаяся с теорией познания;

– экспрессивная и апеллятивная функции языка (взаимодействие языка и субъекта речи, слова и говорящего; оценка говорящим аудитории, описание субъективного фактора в речи), раскрывающие суть теории речевых актов;

– этносемиотическая (взаимодействие языка и общества, слова и культуры), непосредственно связанная с понятием языковой личности [Чижова 2007].

В.И. Карасик выделяет несколько аспектов и соответственно функций языка, охватывающих несколько аспектов рассмотрения языка с позиций лингвокультурологии:

– язык как важнейшее средство общения (компонент коммуникативной деятельности);

– язык как важнейший способ преобразования мира, информационного обеспечения и межличностной регулировки (средство воздействия, фиксации социальных отношении);

– язык как важнейшее хранилище коллективного опыта (составная часть культуры) [Карасик 2001].

С нашей точки зрения данная классификация нуждается в уточнении, так как язык в процессе взаимодействия с культурой выполняет, помимо кумулятивной, транслирующую функцию, то есть не только закрепляет и хранит концепты и установки культуры, но и воспроизводит их в «менталитете народа или отдельных его социальных группах из поколения в поколение. Через функцию трансляции культуры язык способен оказывать влияние на способ миропонимания, характерный для той или иной лингвокультурной общности» [Опарина 1999: 31].

Таким образом с одной стороны язык предстает в качестве набора определенных средств, использующихся индивидом в процессе коммуникации, а с другой в качестве плодотворной среды для развития языка и самих говорящих, а в более широком смысле культуры и менталитета нации.

Литература

1. Ветров А.А. Семиотика и ее основные проблемы. – М.: Политиздат, 1968. – 264с.
2. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352с.
3. Здравомыслов А.Г. Власть и общество // Социологический журнал. –1994. – №2. – С. 4–17.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 832с.
5. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования// Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С.75–80.
6. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. — СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2000. – 326 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.

8. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464с.
9. Опарина Е.О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия // Язык и культура. Сборник обзоров ИНИОН РАН. – М.: ИНИОН, 1999. – С.27–48.
10. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер. – 2001. – 656 с.
11. Разлогов К.Э. Теоретическая культурология. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. – 624с.
12. Чижова Л.А. Менталитетные свойства русской языковой личности в зеркале словаря, грамматики и морфемной структуры слова. 2007 [Электронный ресурс] // URL: http:// www.genhis.philol.msu.ru/printer_166.shtml (дата обращения: 25.06.2008).
13. Чикобава А. Язык и «теория языка» в философии и лингвистике // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. – Вып. 6. – М., 1973. – С. 428–438.

Шерифова Э.М.
(г. Махачкала)

К ВОПРОСУ О СИНОНИМИИ ГЛАГОЛОВ БЫТИЯ В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Abstract: *The given article considers the problem of synonymous meaning of the verbs, denoting existence in modern Lezghin and English. The fact of polysemy in English verbs surely leads to formation of different synonymous chains with different interpretation of their meaning of existence. The semantic field of the verbs denoting this concept is shown here on the example of verbs to be and хъун.*

Key-words: *verbs of existence, concept of existence, lexical meaning, synonymous chain, polysemy, lexical-semantic group.*

Аннотация: *В статье рассматривается вопрос о синонимии значения глаголов, выражающих бытие, существование и входящих в поле концепта «бытие», в современном лезгинском и английском языках. Наличие полисемии в этих языках, особенно в английском, препятствует различению данного значения в различных синонимических рядах.*

Ключевые слова: *глаголы бытия, концепт «бытие», лексическое значение, синонимический ряд, полисемия, лексико-семантическая группа.*

Глаголы бытия, как правило, являются синонимами в одном из своих значений, но у каждого из них есть свой синонимический ряд, в который входят глаголы более широкой семантики.

Так, у глагола *to be,* основного указателя концептуальности бытия, имеется синонимический ряд в 5 слов: *exist* «существовать», *live* «жить», *stay* «останавливаться для проживания», *reside* «жить», *dwell* «проживать». Но только *exist* содержит *постоянный признак «проживать»*, а все остальные означают так или иначе временное проживание где-либо.

Exist входит в синонимический ряд таких глаголов как *be* «быть», *breathe* «дышать», *continue* «продолжаться», *endure* «продолжаться», *last* «длиться», *live* «жить», *occur* «иметь место». Данный синонимический ряд по своей семантике значительно шире значения «*бытия*» и это значение лишь входит в него как одно из составляющих.

Рассмотрим синонимы глагола *reside* «проживать»*: dwell* «проживать», *inhabit* «населять», *live* «жить», *lodge* «снимать жилье», *settle* «расположиться», *sojourn* «проживать», *stay* «останавливаться». Все они в одном из своих значений имеют значение «проживать где-либо», но не все являются глаголами бытия.

У глагола *to stay* «останавливаться» самый многочисленный синонимический ряд: *continue* «продолжаться», *delay* «откладывать», *halt* «держаться», *linger* «склоняться», *lodge* «снимать жилье», *pause* «останавливаться», *remain* «оставаться», *reside* «проживать», *sojourn* «проживать», *stand* «останваливаться», *stop* «располагаться», *wait* «ожидать». Этот синонимический ряд, также как и предыдущий, содержит глаголы более широкой семантической сферы, нежели только глаголы бытия. Таким образом, глаголы бытия составляют лишь незначительную часть семантической сферы глагола, о чем свидетельствует их немногочисленность в языке и ограниченная сфера употребления.

Глагол *live* «жить» образует следующий синонимический ряд: *be* «жить», *breathe* «дышать», *exist* «существовать», *feed* «кормить», *lead* «приводить к», *pass* «проходить», *subsist* «подставлять», *continue* «продолжать», *dwell* «проживать», *endure* «продолжаться», *remain* «оставаться», *reside* «проживать», *survive* «выживать». Сфера употребления этих глаголов шире значения «бытия», как и в предыдущих случаях, но в них во всех, так или иначе, отражается концепт «бытия».

Рассмотрим синонимы глагола *remain* «оставаться»: *continue* «продолжать», *delay* «откладывать», *dwell* «проживать», *endure* «длиться», *last* «продолжаться», *rest* «отдыхать», *stay* «оставаться», *survive* «выживать», *wait* «ожидать». Значение бытия здесь представлено у шести из одиннадцати глаголов, в остальных пяти оно просто входит в общую семантику синонимического ряда, как один из его компонентов.

У глагола *dwell* «проживать» синонимический ряд насчитывает восемь слов: *inhabit* «населять», *live* «жить», *remain* «оставаться», *reside* «проживать», *rest* «отдыхать», *sojourn* «присоединяться», *stay* «оставаться», *stop* «останавливаться», где также не все представленные в ряду глаголы обладают значением бытия.

Таким образом, можно констатировать, что глаголы бытия, являющиеся номинативными показателями концепта «*бытие*» в рассматриваемых языках, – это немногочисленная по своей семантике группа глаголов, имеющая свои семантические особенности, ограниченные парадигматическими рамками.

Наличие многозначности в английских глаголах, несомненно, ведет к образованию многочисленных синонимических рядов с разной степенью

интерпретации значения бытия. Таким образом, выделяется семантическое поле глаголов концепта «*бытия*», куда наряду с глаголами бытия входят и глаголы существования, проживания (постоянного или временного), местонахождения, пространственного перемещения и т.д.

В современном лезгинском и английском языках глаголы *хьун* и *to be* являются, соответственно, основными семантическими критериями концепта «*бытие*» и средством выражения понятия существования в этих языках.

Словари и грамматики современного лезгинского и английского языков фиксируют следующие функции данного глагола:

I. в лезгинском языке:

1. функционирование его как полнозначного смыслового глагола;

2. использование в качестве вспомогательного глагола для образования сложных глаголов и идиом.

II. в английском языке:

1) изолированное функционирование его как полнозначного смыслового глагола;

2) функция связки в составном именном сказуемом;

3) использование в качестве вспомогательного глагола для образования форм страдательного залога и временных форм *Continuous*;

4) употребление в качестве модального глагола в сочетании с последующим инфинитивом.

Проведем семантический анализ лексико-семантических групп глаголов *хьун* и *to be*, образованных от первых четырех основных значений исходного глагола.

I. В лезгинском языке:

1) *хьун-1* «быть», «существовать» - *аваз хьун* «существовать», *яшамиш хьун* «жить», «проживать»,

2) *хьун-2* (в прош. вр.) «сделать нечаянно», «случайно совершить» - *жез* «бывать»,

3) *хьун-3* «происходить», «случаться»;

4) *хьун-4* «становиться готовым», «созревать», «наступать», «состояться».

Как видим, в лезгинском языке глагол *хьун* «быть» синонимами не представлен, в некоторых случаях он замещается сложным глаголом с компонентом *хьун* типа *яшамиш хьун* «жить», «проживать», *аваз хьун* «существовать». В целом же, глагол *хьун* представлен полисемией форм и «справляется» со всем многообразием значений совершенно без ущерба для понимания.

II. В английском языке:

1) *be*-1 «быть», «существовать» – *exist* «существовать», *have place* «иметь место», *live-1* «жить», *subsist* «просуществовать», *flourish* «процветать», *vegetate* «прозябать»;

2) *be*-2 «случаться», «происходить» – *occur* «случаться», *take place* «происходить», «иметь место», *come* «происходить», «случаться», *befall* «случаться» (о несчастье), *happen* «случаться»;

3) *be*-3 «бывать», «посещать» – *visit* «посещать», *call* «заходить», *attend* «посещать», «присутствовать», *frequent* «часто посещать», *resort* «постоянно посещать»;

4) *be*-4 «находиться» – l*ive*-2 «жить», «проживать», *stay* «останавливаться», *reside* «проживать», *sojourn* «временно проживать», *dwell* «жить», «проживать».

Анализ имеющихся данных выборки из словарей английского языка позволил систематизировать имеющиеся сведения и разделить их на несколько лексико-семантических групп.

Процедура выделения семантических признаков в данном случае сводится к анализу смысловых оппозиций на лексико-парадигматическом уровне.

В первую лексико-семантическую группу вошли следующие семь глаголов: *to live-1, to exist, to subsist, to vegetate, to flourish, to take place, to be-1*. Во второй группе объединены следующие шесть глаголов: *to be-2* «случаться», «происходить», *to occur* «случаться», *to take place* «иметь место», «происходить», *to come* «происходить», «случаться», *to happen* «случаться», *to befall* «случаться».

По характеру субъектно-объектных отношений все глаголы этой группы являются субъектными. В исследуемых здесь глаголах с одинаковым значением «случаться», «происходить», дифференциация по типу семантического субъекта не наблюдается, так как во всех случаях выступают глаголы с одинаковыми категориальными признаками.

В состав третьей группы входят шесть лексических единиц: *to be-3* «бывать», «посещать», *to call* «заходить», *to visit* «посещать», *to attend* «посещать», *to frequent* «часто посещать», *to resort* «постоянно посещать», объединенных на основе третьего значения исходного глагола *to be-3*.

Дифференциальные семантические признаки и их конкретные значения выделяются на основе анализа смысловых оппозиций:

1) to frequent, to resort – to be-3, to visit, to call, to attend;

2) to resort, to visit – to be-3, to call, to attend, to frequent;

3) to call – to be-3, to visit, to resort, to attend, to frequent.

Таким образом, данная лексико-семантическая группа отличается по признакам «многократность действия», «цель действия» и «временная протяженность действия». Все шесть глаголов этой группы обладают общим значением «посещать», «бывать».

В четвертую группу входят шесть лексических единиц: *to be-4* «находиться», *to stay* «останавливаться», «временно проживать», *to live-2* «жить», «проживать», *to reside* «проживать», *to sojourn* «временно жить», *to dwell* «жить», «проживать». Смысловой анализ содержания данной группы глаголов характеризуется, по крайней мере, тремя дифференциальными признаками, каждый из которых выявляется в противопоставлении следующих рядов слов: *to be-4, to stay, to sojourn – to live-2, to dwell, to reside; to reside, to sojourn – to stay, to live-2, to dwell; to live-2 – to be-4; to dwell, to reside, to stay, to sojourn – to live-2.*

Проведенный анализ показывает, что:

1. В зависимости от контекста, концепт «*бытия*» в экзистенциальных глаголах в рассматриваемых языках номинативно реализуется в следующих значениях: *«существование», «нахождение», «наличие», «присутствие».* Этот концепт может также передавать *пространственные* отношения, если иметь в виду пространство класса, ходьбы, множества, действия, отношения и т.д. В лезгинском языке такая модель функционировать не может без изменения ее значения. Применение данной конструкции возможно только при значении многократного действия в прошлом. Признак «*реальность – нереальность*» также

может получать пространственную интерпретацию в значении бытийных глаголов в рассматриваемых языках.

2. В рассматриваемых языках глагол *быть* является основным средством выражения концепта «*бытия*», а также категории и понятия бытия в этих языках. В лезгинском языке различаются четыре основных значения этого глагола: 1) «быть», «существовать», 2) «сделать нечаянно», 3) «случаться», «происходить», 4) «становиться готовым», «созревать», «наступать» (о времени), «состояться».

В английском языке также выявлено четыре основных значения этого глагола: 1) «быть», «существовать», 2) «случаться», «происходить», 3) «бывать», «посещать», 4) «находиться в определенном месте». Налицо два совпадения в основных значениях глагола «быть» в рассматриваемых языках: «быть», «существовать» и «случаться», «происходить».

3. Те значения бытийных глаголов в английском языке, которые передаются их синонимами, в лезгинском языке передаются, в основном, одним глаголом *хьун* «быть» или сложно-производными формами с *хьун* в качестве одного из компонентов.

4. В лезгинском языке глагол *хьун* «быть» имеет следующие значения: 1) «быть», «становиться»; 2) «делать нечаянно»; 3) случаться (происходить); 4) становиться готовым, созревать (об урожае, пище); 5) наступать (о времени); 6) состояться; 7) уметь, мочь; 8) побывать (во многих местах); 9) заиметь; появиться; 10) родиться; 11) становиться (о профессии); 12) становиться (состояние); 13) становиться (приобретение); 14) приобретать, иметь; 15) становиться (завершиться); 16) «рождать», «появляться на свет», «производить».

В английском языке глагол *to be* «быть» имеет следующие значения: 1) быть, существовать; 2) находиться; бывать; 3) происходить, случаться; 4) стоить (о цене). Его синонимы также имеют некоторые «бытийные» значения: глагол *exist*: 1) существовать, жить; 2) находиться, быть; 3) (разг.) влачить жалкое существование. У глагола *dwell*: 1) жить, обитать, находиться, пребывать; 2) оставаться; 3) пребывать в прежнем состоянии или на прежнем месте. Глагол *stay*: 1) оставаться, задерживаться; 2) останавливаться, жить; гостить. У глагола *reside* следующие «бытийные» значения: 1) проживать, жить, пребывать, находиться; 2) быть присущим, свойственным; глагол *live*: жить, существовать, обитать.

5. Зафиксированы следующие функции глагола *«быть»* в лезгинском языке: 1. функционирование его как полнозначного смыслового глагола; 2. использование в качестве вспомогательного глагола для образования сложных глаголов и идиом; в английском языке: 1) изолированное функционирование его как полнозначного смыслового глагола; 2) функция связки в составном именном сказуемом; 3) использование в качестве вспомогательного глагола для образования форм страдательного залога и временных форм *Continuous*; 4) употребление в качестве модального глагола в сочетании с последующим инфинитивом. Имеется совпадение в двух из четырех значений.

6. В английском языке, на основании синонимических рядов глаголов бытия, образованы четыре лексико-семантические группы. В первом значении глагол *to be* обозначает действие (существование) широкого класса предметов: конкретных и абстрактных, одушевленных и неодушевленных, лиц и не-лиц. Значение данного глагола не несет в себе информации о положительном или отрицательном существовании. Во втором значении этот глагол обозначает действие, объектом которого могут быть только абстрактные предметы. В третьем

значении *to be* обозначает действие (посещение), при котором субъектом может выступать только лицо, а объектом – конкретный предмет, обозначенный именем существительным со значением места. При этом информация о многократности и немногократности действия, его цели или временной протяженности в данное значение не включается. В четвертом значении этот глагол обозначает действие субъекта в течение сравнительно небольшого промежутка времени.

7. В рассматриваемых языках концепт «*бытие*» реализуется по-разному на разных уровнях манифестации значений глаголов бытия. На межгрупповом уровне парадигмы значения глагола «*быть*» и его синонимов можно обнаружить наличие определенных смысловых оппозиций: «статическое – динамическое существование» и «статика – динамика действия». Таким образом, на основании межгруппового анализа семантического содержания лексических единиц можно представить все исследованные нами значения глаголов бытия как модификации одного общего значения концепта «*бытие*», значения *бытия*. Результаты внутригруппового и межгруппового анализа не противоречат друг другу и могут быть объединены.

Литература

1. Гюльмагомедов А.Г. Словарь синонимов лезгинского языка. Махачкала, 1995.
2. Талибов Б.Б., Гайдаров Р.И. Толковый словарь лезгинского языка. Махачкала, 1980.
3. Collin's Dictionary of Synonyms and Antonyms. L., 2004.
4. Oxford English Dictionary. Oxford, 2006.

Шурупова О.С.
(г. Липецк)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЕРХТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Аннотация: *В статье раскрываются особенности такого культурно-языкового феномена, как сверхтекст.* Подвергнув анализу существующие относительно сверхтекста точки зрения, автор предлагает собственное определение сверхтекста и указывает ключевые признаки данного культурно-языкового феномена.

Ключевые слова: *культура, сверхтекст, мифотектоническая парадигма, сверхтекстовая картина мира.*

Abstract: *The article deals with the peculiarities of such cultural and linguistic phenomena as super-text. Having analyzed different views on super-text, the author offers own definition of a super-text and shows its main features.*

Key words: *culture, super-text, mythotectonic paradigm, super-text world picture.*

Развитие науки о языке в наши дни определяется идеей необходимости теоретического осмысления тесной взаимосвязи знаний о системе и структуре языка со знаниями о человеке как его носителе. В настоящее время пристальное внимание ученых привлекают не только тексты, но и системы текстов, в том числе сверхтексты. Проблема сверхтекста, бесспорно, является одной из ключевых для современной лингвистики.

В настоящее время наблюдаются различные подходы к изучению сверхтекстов, которые являются важнейшей составляющей любой культуры. Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению относительно главных признаков сверхтекста и не дали окончательного, исчерпывающего определения этого культурно-языкового феномена. Различными учеными (А.В. Бобраковым-Тимошкиным, Н.В. Данилевской, Н.А. Купиной и Г.В. Битенской, А.Г. Лошаковым, Н.Е. Меднис) предложено несколько определений сверхтекста, проанализировав которые можно сделать вывод, что содержание данного научного понятия различается в трактовках разных научных школ и отдельных ученых. Исследователи сверхтекстов по-разному оценивают роль авторов текстов, входящих в единый сверхтекст. Если В.И. Тюпа придерживается мнения, что развитие сверхтекста в большей степени определяется его внутренней логикой, чем волей авторов, и данную точку зрения в большей или меньшей степени разделяют А.В. Бобраков-Тимошкин и Н.Е. Меднис, то для работ Н.В. Данилевской, Н.А. Купиной, Г.В. Битенской, А.Г. Лошакова характерно широкое понимание сущности сверхтекста, при котором не учитывается культуроцентричность данного феномена. Эти ученые подчеркивают зависимость формирования сверхтекста от полагаемого автором вектора, называя сверхтекстом не только системы текстов, характеризующиеся единой модальной установкой, смысловой и языковой цельностью, но и совокупность текстов, созданных одним автором на протяжении его жизни, а также в определенный период творчества или на определенную тему [Лошаков, 2008: 19].

Спорным является такое качество сверхтекста, как темпоральная и локальная ограниченность. Если Н.А. Купина и Г.В. Битенская, давая определение сверхтексту, подчеркивают это свойство, то Н.Е. Меднис спорит с данной точкой зрения, утверждая, что Сверхтекст представляет собой незамкнутое единство. Ее взгляды разделяет и А.Г. Лошаков, утверждающий, что сверхтекст – это, как правило, динамическая система текстов, способная развиваться, пополняясь новыми составляющими [Лошаков, 2008]. В.И. Тюпа, в свою очередь, подчеркивает, что транстекстуальные феномены, для обозначения которых ученый прибегает к термину «интертекст», всегда «диахроничны, что означает отсутствие каких-либо правил следования субтекстов одного за другим во времени» [Тюпа, 2006: 253]. По его мнению, в парадигматические отношения могут вступать тексты, созданные в разное время, но обнаруживающие предметно-смысловое единство. Так, поэма А.С. Пушкина «Медный всадник» и роман Андрея Белого «Петербург», появившиеся в разные эпохи, с равным правом могут быть отнесены к Петербургскому тексту русской литературы.

Думается, нельзя не согласиться с мнением Н.Е. Меднис, утверждающей, что «и возникновение реальных сверхтекстов, и потребность их исследования во многом определяются пульсацией сильных точек памяти культуры, пульсацией, настойчиво подталкивающей к художественной или научной рефлексии по поводу ряда культурно и исторически значимых в масштабах страны либо

человечества явлений, таких, как Москва или Петербург в истории и судьбе России, Венеция в культурно-духовном пространстве России и Европы, Рим в общечеловеческой культуре и т.п. В ходе исследования различных литературных сверхтекстов постоянно проясняются те внутренние тенденции русской культуры, которые связаны с внутригосударственными процессами и с положением России в мировом географическом и культурном пространстве, тенденции, нечто обусловившие в прошедшем и гипотетически, гадательно предсказывающие неопределенно далекое будущее» [Меднис, www.megansk.ru].

Исследуя художественные тексты, В.А. Кухаренко пришла к выводу, что можно выделить три основные парадигмы текста: жанровую, функционально-стилевую, индивидуально-авторскую. Позднее в этот список была включена тематическая парадигма [Земская, 2010: 175]. Действительно, «признаки жанра, стиля, автора и темы суть атрибут любого текста» [Земская, 2010: 176], однако думается, что тексты объединяются в сверхтекст не только на основе данных парадигмообразующих признаков. В основе сверхтекста лежит единая модель мира, единая «мифотектоника», характерная для всех его составляющих. Под мифотектоникой следует понимать мифологический субстрат, культурный код, схему, согласно которой во всех составляющих сверхтекста изображается тот или иной интенциональный объект. В.И. Тюпа подчеркивает, что тематическая привязка текстов к какому-либо объекту, например, Петербургу, Москве, Лондону, не гарантирует принадлежности их к одному сверхтексту. В то же время неправильным было бы утверждать, что единицами одного сверхтекста могут быть исключительно тексты, образующие единую жанровую или индивидуально-авторскую парадигму. Для сверхтекста, на наш взгляд, характерен коллективный автор.

Думается, наряду с другими парадигмами, в которые могут вступать тексты, следует выделить мифотектоническую парадигму, то есть объединения текстов, обнаруживающих общий мифологический код, как правило, связанный с тем или иным внетекстовым объектом. Подобные отношения могут возникать между текстами разных жанров, созданных различными авторами (например, «петербургские» повести Н.В. Гоголя и романы Ф.М. Достоевского имеют сходную мифотектонику). Таким образом, мы считаем необходимым принять следующее определение сверхтекста: это открытая система текстов, которые образуют единую мифотектоническую парадигму, характеризуются сходной модальной установкой и в концептосферах каждого из которых проявляется общая сверхтекстовая картина мира. Именно общая для всех единиц данной системы сверхтекстовая картина мира делает это образование «самодостаточным и суверенным» и позволяет сверхтексту реализовать его «высшие смыслы и цели» [Топоров, 1995].

В современной науке существуют различные точки зрения и на критерии выделения сверхтекста. Несомненно, важнейшим из них является наличие у каждого сверхтекста своего образно и тематически обозначенного центра, некоего «внетекстового фундамента», имеющего отношение к культуре, составной частью которой становится сверхтекст [Меднис, www.megansk.ru]. После преобразования от «реальности фактической» к «реальности художественной» тот или иной феномен культуры становится общим концептом всех текстов, образующих единство, то есть «фактом ментального обобщения» [Николаева, 1997: 577]. Необходимо помнить, что сверхтекст, который строится вокруг некоего явления

внетекстовой реальности, коренным образом отличается от объективизированного описания какого-либо денотата. Как утверждает Т.М. Николаева, «может совпасть у разных людей описание Ниагарского водопада, но это отражает его, водопада, бросающиеся в глаза черты» [Николаева, 1997: 577]. Тексты, составляющие сверхтекстовое единство, характеризуются не только и не столько единым предметом описания, сколько единым культурным кодом, лежащим в основе этого описания, так что в них постепенно «возникает ментальный концепт, по существу не связанный ни с каким денотатом» [Николаева, 1997: 579].

«В роли такого центра для топологических сверхтекстов выступает тот или иной конкретный локус, взятый в единстве его историко-культурно-географических характеристик (Санкт-Петербург для Петербургского текста, Рим для Римского, Сибирь для сибирского и т.д.)» [Меднис, www.megansk.ru]. Для сверхтекстов, которые формируются вокруг значимого для данной культуры имени, определяющими оказываются культурно-биографические характеристики (Пушкин и его творчество для Пушкинского текста, Данте и его произведения для Дантовского и т.п.). Сверхтексты включают в себя лишь те явления внеположенного бытия, которые оказываются определяющими, ключевыми для данной культуры. По замечанию Н.Е. Меднис, центр, вокруг которого формируется сверхтекст, «выступает как данность, не подлежащая или слабо поддающаяся изменениям: Данте, Пушкин, Толстой, Венеция. Степень устойчивости этого фундамента во многом определяет возможность или невозможность возникновения восходящего к нему сверхтекста, разумеется, при его (фундамента) общекультурной значимости» [Меднис, www.megansk.ru]. Подтверждением этому, по мнению ученого, служит проблема существования в русской литературе Парижского текста, для укрепления которого «не хватает прежде всего объективных, основополагающих факторов, ибо Париж динамичен, центрически неустойчив, в том числе и в плане семантики, что крайне затрудняет формирование единого для сверхтекста интерпретирующего кода» [Меднис, www.megansk.ru].

Среди других критериев исследователи указывают наличие относительно стабильного круга текстов, наиболее репрезентативных для данного сверхтекста и определяющих законы его формирования и тенденции его развития [Меднис, www.megansk.ru]. Этот признак отличает сверхтекст от гипертекста, который «можно воспринимать из любой его точки, выбирая и отсекая любые фрагменты» [Меднис, www.megansk.ru]. Так, к ядру петербургского текста русской литературы относятся поэма А.С. Пушкина «Медный Всадник» и повесть «Пиковая дама», «петербургские» повести Н.В. Гоголя, роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»; ядро Лондонского текста английской литературы составляют романы Ч. Диккенса и т.д. Наиболее репрезентативные составляющие каждого значимого для данной культуры сверхтекста, без которых его понимание невозможно, как правило, известны широкому кругу читателей.

По мнению исследователей, к критериям выделения сверхтекста можно, кроме того, отнести «смысловую цельность, возникающую в месте встречи текста и внетекстовой реалии» [Лыткина, 2010: 608]. Так, В.Н. Топоров относительно системы смыслов Петербургского текста замечает: «Только в Петербургском тексте Петербург выступает как особый и самодовлеющий объект

художественного постижения, как некое целостное единство» [Топоров, 1995: 261].

Кроме того, важнейшим признаком сверхтекста является его языковая общность, «общность художественного кода». Так, говоря о языковой организации того или иного сверхтекста, можно выделить систему языковых концептов, связанных с устойчивыми природными и культурными образами сверхтекста, а также предикаты, способы выражения предельности, имена, числа, которые появляются во всех составляющих данного сверхтекста. Эти группы языковых элементов играют важную роль и в организации других сверхтекстов. При этом уже сложившийся язык сверхтекста воспроизводится во вновь и вновь появляющихся текстах.

Важно отметить такое качество сверхтекста, как «открытость, подразумевающую одновременно устойчивость и подвижность границ сверхтекста». Границы сверхтекста устойчивы и динамичны одновременно: у большинства из политекстуальных единств такого рода более или менее ясно обнаруживается начало и порой совершенно не просматривается конец. Поскольку культура, немаловажной частью которой являются сверхтексты, всегда динамична, подвижна и, по замечанию Л.Н. Мурзина, «в сознании носителей беспрерывно видоизменяется» [Мурзин, 1994: 167], ее составляющие должны постоянно обновляться, что происходит как за счет многократной интерпретации уже известных текстов, так и в результате появления новых текстов. Все тексты, входящие в тот или иной сверхтекст, отражают его особенности, но в то же время каждый из них по-своему уникален и вносит новое в звучание того целого, неотъемлемой частью которого становится. Так, ахматовские «Реквием» и «Поэма без героя», появившиеся в XX веке, органично вписались в общий контекст Петербургского текста, предпосылки для создания которого возникли уже в XVIII столетии, и обогатили его новыми смыслами.

Таким образом, важными составляющими каждой культуры являются системные единства текстов, прежде всего художественных, в основе которых лежит устойчивый мифологический код, существующий в художественном сознании авторов, в многочисленных вариациях проявляющийся в их произведениях и способный быть реконструированным в процессе их научного исследования. Объединенные вокруг подобной мифологемы сверхтексты представляют собой многоуровневые системы, компоненты которых, находящиеся в прямых и обратных связях, участвуют в создании целостного художественного пространства. Исследуя тот или иной сверхтекст, возможно выделить тексты, как составляющие его ядро, так и находящиеся на границе культурно-системного единства, выявить ключевые образы и мотивы, играющие немаловажную роль в различных произведениях, относящихся к сверхтексту, и, разумеется, проанализировать их языковую ткань. Многие вопросы, касающиеся изучения подобных текстовых единств, до сих пор не получили разрешения, и в современной науке наблюдается большое число различных точек зрения на проблемы, связанные с характеристикой и классификацией сверхтекстов. Тем не менее, большинство исследователей признает важность изучения сверхтекстов, которые, являясь немаловажной частью национальной культуры, оказывают серьезное влияние на ее развитие и анализ которых необходим для ее постижения.

Литература

1. Земская Ю. Н. Теория текста: учеб. пособие / Под ред. А.А. Чувакина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 224 с.
2. Лошаков А. Г. Сверхтекст: семантика, прагматика, типология: автореф. дис. …докт. филол. наук. – Киров, 2008. – 48 с.
3. Лыткина О.И. Типология топосных сверхтекстов в русской языковой картине мира // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.- 2010. - №4 (2). – С. 607-610.
4. Меднис Н. Е. Феномен сверхтекста. URL: http://www.megansk.ru (дата обращения: 28.11.2011).
5. Мурзин Л.Н. Язык, текст и культура // Человек-Текст-Культура: Коллект. монография / Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой.– Екатеринбург: ИРРО, 1994. – С. 160-169.
6. Николаева Т.М. «Московский текст» в переписке Пушкина // Лотмановский сборник №2. – М.: Изд-во РГГУ, 1997. – С. 577-590.
7. Топоров В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Издат. группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – С. 259-367.
8. Тюпа В. И. Фрагменты Петербургского интертекста // Анализ художественного текста. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 264-272.

Щеликова Н.А.
(г. Махачкала)

О НЕКОТОРЫХ ПАРАМЕТРАХ АНАЛИЗА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация: *В статье рассматриваются характерные черты публицистических текстов, определяются особенности употребления в них языковых средств, которые иллюстрируются примерами из немецкоязычного текста.*

Ключевые слова: *адресант, адресат, информативность, суггестивность, оценочность, диалогичность, когнитивная и эмоциональная эмпатия, декодирование.*

Annotation: *The article considers peculiar features of publicistic texts, as well as defines peculiarities of usage of linguistic means in the mentioned text, which isillustrated by examples of authentic German text.*

Key-words: *addressee, addresser, informational content, suggestiveness, evaluation, dialogic content, cognitive and emotional empathy, decoding.*

Публицистические тексты, функционирующие в сфере общественно-политической, экономической, социокультурной деятельности характеризуются основным стилистическим принципом – единством экспрессии и стандарта, определяющим специфические черты масс-медийной коммуникации в целом – информативность и суггестивность. Агитационная, пропагандистская направленность публицистических текстов подразумевает наличие в них такого функционального фактора как открытая оценочность, причем оценочность социальная. Именно поэтому автор любого публицистического текста выступает как человек социальный. Г.Я. Солганик, в частности, полагает, что чтобы создать публицистические тексты, необходимо понимание действительности, прежде всего социальной, и умение оформлять эти тексты и тогда адресант выступает как человек частный, выявляя те же интересы и проблемы, что и адресат. «Читатель в публицистике – это зеркало, в котором отражается автор» [Солганик 1997: 36]. Таким образом, можно говорить еще об одном маркере публицистического текста – его диалогичности. Однако эта диалогичность носит своеобразный опосредованный характер, т.е. между адресантом и адресатом существует временная и пространственная дистанция.

Следует отметить также особую инсценированность публицистических текстов, направленных на формирование мировоззрения и общественного мнения в соответствии с задачами, поставленными перед адресантом в силу его принадлежности к социальному институту, чьих взглядов он придерживается. А чтобы оказать серьезное влияние на адресата, адресант должен учитывать важность, значимость, ценность, новизну, достоверность (явную или кажущуюся), да и полезность подаваемой информации. Сюда же и следует отнести языковое манипулирование общественно-политическим сознанием адресата, ведь главное в публицистике – стимулирование и побуждение, а информирование – это способ вызвать у адресата убеждение его понимания ситуации. Хотя информирование и выступает ведущей интенцией публицистического текста, но целью информации является возбуждение определенного отношения к ней. А для этого адресант должен освещать события таким образом, чтобы вызвать эмпатию адресата, как когнитивную, так и эмоциональную. Именно установка на понимание и является одним из основных условий адекватного восприятия текста адресантом. Чтобы публицистический текст, вернее его интенция достигла цели, автору просто необходимо сформировать установку адресата на понимание, пусть даже адресат и не согласится с авторской точкой зрения. И если адресанту удается, исходя из требований конкретной коммуникации, выбрать достаточные в данном тексте языковые средства воздействия на адресанта, то можно говорить о стилистическом мастерстве адресанта.

Если говорить об особенностях языка публицистического текста, то следует подчеркнуть, что он находится как бы на стыке официально-делового и художественного, но имеет свои критериальные признаки. К некоторым из них относится обязательная адресованность информации, т.е. по сути индивидуальное обращение адресанта к адресату. Естественно, чрезвычайно важен контекст, в котором осуществляется намерение адресанта. Его умение кодирования информации зависит от личностного фактора, ситуативного и социокультурного. И если личностный фактор, естественно, помимо уровня образованности адресанта, учитывает его психофизиологические характеристики, то в социокультурном факторе на первый план выходит общественно-политическая

ориентация адресанта и знание адресантом общественно-политического контекста, что является основным в ситуативном факторе.

Декодирование скрытого смысла текста, т.е. интерпретация как поверхностной, так и глубинной структуры текста адресантом определяется личным восприятием адресата, его способностью распознать и интерпретировать коды сообщения. И в этом случае на интерпретацию влияют такие факторы адресата как личностный, куда помимо образованности, входит эмоциональная восприимчивость адресата, ситуативный, где важна направленность адресата на актуальные проблемы жизни социума и социокультурный, где важен социальный статус адресата, его профессия и национальность.

Восприятие публицистического текста, впрочем как и любого, происходит на нескольких уровнях: от уровня непосредственного восприятия знаковой формы к уровню понимания смысла высказываний; а от него к уровню восприятия текста как законченной и целостной структуры [Желтухина 2003:57]. Различая глубинный уровень и поверхностный, т.е. уровень замысла и уровень знака, исследователи текста полагают, что при уровневом подходе к восприятию текста действует закон инкорпорирования, т.е. включение в общий смысловой комплекс каждой последующей семантической конструкции, если даже при этом не все компоненты глубинного уровня представлены на поверхностном [Бабенко 2004:40].

Существуют различные методы изучения публицистического текста, для нас представляет интерес лингвистический анализ, позволяющий выявить особенности публицистического текста, на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях и соотнести декодированные смыслы на этих уровнях с глубинной структурой анализируемого публицистического текста, с целью определения его прагматической направленности. Проиллюстрируем некоторые моменты анализа публицистического текста на примере немецкоязычного текста, взятого из газеты Nordwest Zeitung от 3 ноября 2014 года.

Fernstudium an Deutschlands größter privater Hochschule für Technik!

Neben dem Beruf machen Sie per Fernstudium an der Wilhelm Büchner Hochschule schnell und zielgerichtet Ihren Bachelor oder Master in Informatik oder den modernen Ingenieurwissenschaften Mechatronik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Energie-,Umwelt-und Informationstechnik, Energie-,Umwelt-, undVerfahrenstechnik, Maschinenbau,Wirtschaftsingenieurwesen sowie Technologiema nagement. Studieren Sie auch ohne Abitur an der Wilhelm Büchner Hochschule. Mit über 6 000 Studierenden Deutschlands größte private Hochschule für Technik. Unser Fernstudium bietet Ihnen optimale Flexibilität. Schaffen Sie sich mit einem anerkannten Hochschulabschluss oder einer akademischen Weiterbildung neue berufliche Perspektiven! In fast allen Bereichen des Maschinenbaus spielt die Informatik eine immer größere Rolle: Software, die die Konstruktion von Anlagen und Maschinen unterstützt; computergestützte Maschinen und Roboter, die gesteuert und überwacht werden müssen; Einsatz von Datenbanken bei komplexen Produktionsabläufen usw. Gesucht werden akademisch ausgebildete Ingenieure.

Учитывая, что публицистический текст выполняет две основные функции: - социально-значимую информацию и оценочного воздействия на адресата – определим тему данного текста и значимость ее обсуждения для германского социума.

А тема действительно актуальна и общественно значима – ведь речь идет о возможности при дистанционном обучении получить степень бакалавра или магистра по наиболее востребованным сегодняшним германским, и не только германским социумом профессиям в области информатики, инженерных наук.

В анализируемом тексте и заголовок Fernstudium an Deutschlands größter privater Hochschule für Technik! выполняет организующую и тематизирующую функцию, ведь там уже есть намек на концепт текста: Fernstudium – т.е. можно работать и учиться; größte Hochschule – вуз известный и успешный; für Technik – широкий и востребованный круг профессий. В данном заголовке, представленном восклицательным предложением, налицо и призывность, и лозунго-декларативный характер сообщения. Эти качества проявляются и в стилистических возможностях употребления категории повелительного наклонения (machen sie, studieren sie, schaffen sie sich). К грамматическим особенностям относится и употребление Praesens, для сообщения о событиях, запланированных на будущее (Fernstudium bildet, die Informatok spielt и т.д.) Обращает на себя внимание и словопорядок, вернее нарушение словопорядка немецкого предложения, что, естественно, служит акцентированию вниманию адресата на значимости предлагаемой информации, с одной стороны, а с другой, служит суггестивности, вызывает стимулирующую реакцию адресата. Это, в частности, инверсия, дающая оценку своему сообщению и подчеркивающая актуальность, достоверность информации: Gesucht werden akademisch ausgebildete Ingenieure.

Это и парцеллированное предложение, служащее настойчивому напоминанию адресату о высоком уровне этого, хотя и частного вуза, но вуза, в котором много обучающихся. Mit über 6 000 Studierenden Deutschlands größte private Hochschule für Technik. И этот факт еще раз подтверждается прилагательным gross в превосходной степени.

Учитывая, что при выявлении механизма воздействия языковых средств на сознание адресата возникает необходимость подтверждения достоверности сообщаемой информации, следует считать таким подтверждением в данном тексте, с одной стороны, употребление стилистически нейтральных слов, объединенных однако тематикой (Beruf, Studium, Hochschule и т.д.), а с другой стороны, английских заимствований (Bachelor, Master, Management, Computer, Software), что в свою очередь обращает внимание адресата на важность и возможность развития международных контактов и соответственно хорошую перспективу. Употребленные абстрактные существительные (Flexibilität, Bereich, Weiterbildung, Wissenschaft, Perspektive и т.д.) не размывают информацию, а служат открытой оценочности, они и являются как бы стилистически помеченными, т.е. «газетными, публицистическими» стандартами. Открытой, явной оценочности служат и употребление в тексте определения (schnell und zielgestrebt, modernen, groesste, optimale, akademische и др.)

Итак, на примере проанализированного текста следует подчеркнуть еще раз особенности публицистического текста, которые характеризуются наличием общественно-политической лексики, логичностью изложения информации, открытой оценочностью, призывностью, наличием экспрессивных и стандартных языковых средств.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Академический проект, 2004, 40с.
2. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ. М.-Волгоград. Изд-во ВФ МУПК, 2003,57с.
3. Солганик Г.Я. Стилистика текста. Учебное пособие. – М.: Флинта, наука, 1997, 36с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абакаров И. М. – канд. фил. наук, доцент, заведующий кафедрой французского языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
dgufia@mail.ru

Абдулаева Р. Н. – канд. фил. наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
dgufia@mail.ru

Абдурагимовна З. Дж. – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры английского языка для ЕНФ Дагестанского государственного университета, г. Махачкала
г. Махачкала, ул. Чернышевского 115
zaynalova77@mail.ru

Абдусаламова М. М. - канд. фил. наук, доцент кафедры английской филологии Дагестанского Государственного Педагогического Университета, г. Махачкала
г. Махачкала ул. Энгельса 35 «А» кв. 12
89896672320
aquamadine@mail.ru

Адзиева З. Х. – канд. фил. наук, доцент кафедры английской филологии Дагестанского Государственного Педагогического Университета, г. Махачкала
г. Махачкала ул. Николаева 4, кв. 15
89604134025
adzieva.zubaika@mail.ru

Аймурзина О. Ю. – асс. Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмуллы
450003, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а

Алахвердиева Л. Г. – канд. фил. наук кафедры французского языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета

г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
dgufia@mail.ru

Алибулатова Н. Э. – канд. пед. наук, доцент межфакультетской кафедры английского языка Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала
620135, г. Махачкала, ул. Приморская, д. 19.
89898874308

Алигаджиева Н. У. – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Дагестанского государственного университета г. Избербаш
г. Избербаш, ул. У. Буйнакского, 22
elpeli@rambler.ru

Алиев З. Г. – преподаватель кафедры английского языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Алиева Д. С. – преподаватель Дагестанского государственного университета

Асалиева С. И. – канд. фил. наук, доцент кафедры 2-го иностанного языка
факультета иностранных языков,
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10
г. Махачкала, ул. Котрова 21, кв.4
8 988 797 33 14
asselminat@mail.ru

Асанова Д. Н. - канд. пед. наук
кафедры государственного и иностранных языков, Институт дипломатии Академия государственного
управления при Президенте Республики Казахстан
г. Астана, ул. Абая 33 А, тел: +7 7172 75 33 81
г. Астана, ул. Кенесары, 29 – 7, тел.: +7 705 541 28 10
zura.mazhit@mail.ru

Ашурбекова Т. И. – канд. фил. наук, доцент, декан факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10

dgufia@mail.ru
Багирова Г. А. – канд. фил. наук, доцент, профессор
кафедры немецкого языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru
Баклагова Ю. В. – канд. фил. наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета
г. Краснодар, ул. Ставропольская 149
(861) 2199621
350088, г. Краснодар, ул. Уральская д.190 кв.176
(861) 2368763, 8 – 962 – 8805 – 395
illiliann@mail.ru
Бахмудова А. Ш. – преподаватель английского языка
кафедры английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru
Бейсембаева С. Т. - канд. фил. наук кафедры государственного и иностранных языков, Институт дипломатии Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан
г. Астана, ул. Абая 33 А
+7 7172 75 33 81
Винтер С. Н. - преподаватель иностранного языка (немецкого)
Государственного профессионального образовательного учреждения
«Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова» (ГПОУ «СГПК»)
167001, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 24
(8212) 32-81-07
167031, г. Сыктывкар, ул. Карла Маркса, 117 – 20
ofksgpk@yandex.ru
Гаджиева Б. М. – факультет иностранных языков
Дагестанский государственный университет
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10

dgufia@mail.ru

Гаджиева Д. А. – ст. преподаватель немецкого языка
кафедры немецкого языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Гаджиева З. М. – канд. фил. наук, проректор по учебной работе
Дагестанского медицинского стоматологического
института
367015, Махачкала, ул. Азиза Алиева 25
8(8722) 64-99-73
ZM7474@mail.ru

Гаджиева С. С. – Дагестанский государственный университет

Галимова Н. Р. - преподаватель института филологического
образования и
межкультурных коммуникаций
г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а
8 (347) 273 25 37
г. Уфа, ул. Свердлова, дом 56, кв.32
8 937 4711141
khalidagalimova@rambler.ru

Галимова Х. Х. – канд. пед. наук, доцент, директор
Института филологического образования и
межкультурных коммуникаций,
г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а
8 (347) 273 25 37
г. Уфа, ул. Свердлова, дом 56, кв.32
8 927 32 40 938
Galimovo4ka001@mail.ru

Гусейнова М. М. - канд. фил. наук, доцент
кафедры немецкого языка
факультет иностранных языков
Дагестанского государственного
университета
ул. Магомеда Гаджиева 37а, 89034277331
Шоссе Аэропорта 2а, кв.39
de-madin@mail.ru

Гутникова А. В. – канд. фил. наук, доцент кафедры немецкой
филологии Мариупольского государственного
университета

87500 Украина, Донецкая обл., г. Мариуполь,
пр. Ленина 89а
33-34-14
87500 Украина, Донецкая обл., г. Мариуполь,
пр. Металлургов 21 кв. 33, 33-98-45
gutnikova.a@mail.ru

Даитова П. И. - старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин
Дагестанского государственного университета
г. Избербаш
г. Избербаш, ул. У. Буйнакского, 22
8 (903) 498 32 87
elpeli@rambler.ru

Джабраилова С. Р. – преподаватель Дагестанского
государственного педагогического университета
г. Махачкала

Джалалова А. М. – канд. фил. наук кафедры английского языка
ДГУ ФИЯ
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 37
г. Махачкала, ул. З. Космодемьянской 58. кв. 14.
89034778051
d.tashia@mail.ru

Джамалудинова С. М. – канд. фил. наук
кафедры английского языка
ДГУ
г. Махачкала. ул. Дзержинского 12
г. Махачкала. ул. Гагарина тупик 6 дом 12А
89280614148
1984saida@mail.ru

Дзюба Е. В. – канд. фил. наук, доцент, декан факультета
подготовки кадров высшей квалификации, докторант
Уральского государственного педагогического
университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 211.
620135, г. Екатеринбург, ул. Шефская, д. 104, кв. 84.
007 9122816877
8 (343) 2707204
elenacz@mail.ru

Егорова В. В. - соискатель кафедры английской филологии
Кубанского государственного университета
8965 46 56 025
350005, г. Краснодар, ул. Кореновская 39, кв.188

valeriya111@mail.ru

Жан-Пьер ЛЁНОТР - журналист, преподаватель,
президент ассоциации «Друзья французского языка»
Франция

Зайналова Дж. А. – преподаватель Дагестанского
государственного университета
г. Махачкала

Залевская Т. Е. - ст. преподаватель кафедры английского языка
для ЕНФ ДГУ
г. Махачкала

Залова И. М. – канд. фил. наук кафедры немецкого языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала ул. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Ибрагимова Г. Х. – преподаватель кафедры английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала ул. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Иран-Пур-Зейналова Г.О. – ст. преподаватель кафедры французского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала ул. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Казиева М. А. - ст. преподаватель межфакультетской
кафедры английского
языка для естественных направлений
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. И.Шамиля 10а, кв.34
89285631425
eteref09@yandex.ru

Каримириаби Э. - аспирантка кафедры русской литературы
Казанского Федерального Университета

Катермина В. В. - доктор филол. наук, профессор кафедры английской
филологии Кубанского государственного университета
350040 Краснодар, ул. Ставропольская 149
+7 (861) 219-95-01

Киреева З. Р. – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания

иностранных языков и второго иностранного языка,
зав. кафедрой Башкирского государственного
педагогического университета им. М.Акмуллы
450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а.
8 (347)2732537
450074, г. Уфа, ул. Муксинова, д.2/3, кв. 365
89177396453
metodika-fr@yandex.ru

Коротун В. Ю. – аспирант, преподаватель иностранных языков
Centre School. Центр изучения иностранных языков
Кубанского Государственного университета
г. Краснодар, ул. Благоева 17/1
8(861) 242-42-93
г. Краснодар, ул. Благоева 50, кв. 99
8-918-33-90-161
victoriakorotun@mail.ru

Кувшинова Б. С. - асс. Института филологического образования и
межкультурных коммуникаций БГПУ им.М.Акмуллы
Башкирского государственного педагогического
университета им. М.Акмуллы»
450003, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а
89191439804
450076, г. Уфа, ул. Коммунистическая, 22а-735
89191439804
yulnanf@rambler.ru

Кузнецова А. Ю. – канд. пед. наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
«МАТИ – Российский государственный
технологический университет
имени К.Э. Циолковского»
г. Москва, ул. Оршанская, 3
121170 г. Москва, пл. Победы, дом 1, корпус "Д", кв. 56
8985-145-79-13
mitra88@mail.ru

Куканова Л. Б. – канд. фил. наук, доцент кафедры английского языка для
естественнонаучных факультетов
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала
г. Махачкала, пр. Шамиля 40, кв.58
nicklena77@mail.ru

Кунбуттаева А. Ш. – канд. фил. наук, старший преподаватель кафедры
филологического образования
Дагестанского института повышения квалификации

педагогических кадров
г. Махачкала, ул. М.Тагирова, 159.
64-60-65
г. Махачкала, п. Шамхал-Термен, ул. Набережная 35
8928 869 03 62.
tenderness.7@mail.ru

Кураева М. Н. – канд. фил. наук, заведующий
кафедрой 2-го иностранного языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала ул. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Курбетова Р. Ф. – старший преподаватель кафедры немецкого языка
Факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
ул. Магомеда Гаджиева 37
67-03-10
dgufia@mail.ru
89604102644
пос. Новый Кяхулай, ул. Садовая 9
kurbetova@mail.ru

Лисицына В. О. - преподаватель иностранных языков краснодарского
муниципального медицинского института высшего
сестринского образования
г. Краснодар, ул. Комсомольская, 46
г. Краснодар, ул. Головатого, 40
89183131702
lisssssssa@mail.ru

Магомедова А. – преподаватель английского языка
кафедры 2-го иностранного языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала ул. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Магомедова М. М. – преподаватель кафедры французского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала ул. М. Гаджиева, 37
67-03-10
dgufia@mail.ru

Магомедова С. И. – аспирант, заведующая кабинетом французского языка
Дагестанского государственного университета
ул. М. Гаджиева 37
67 10 03
г. Махачкала, ул. Шамиля 89 «б»
+79896528141
1unbreakable@mail.ru

Магомедова С. М. - канд. фил. наук, преподаватель кафедры английской филологии
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
367000, г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 37
(8-722) 67-10-03
367015, Республика Дагестан, г. Махачкала,
ул. Им. Шамиля 52 кв.49
+79882933407
saidat.m@mail.ru

Мажит Зура - канд. фил. наук кафедры государственного и иностранных
языков, Институт дипломатии Академия
государственного управления при Президенте
Республики Казахстан
г. Астана, ул. Абая 33 А
+7 7172 75 33 81

Маллаева З. М. - доктор филол. наук, профессор,
ведущий научный сотрудник
отдела грамматических исследований ИЯЛИ ДНЦ РАН
Институт языка, литературы и искусства
им. Г. Цадасы ДНЦ РАН
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 45
г. Махачкала, ул. Заманова д. 63-б. кв. 5
67 72 70
89094868850
logika55@mail.ru

Мамонтова З. Н. - заслуженный учитель РД, методист,
старший преподаватель
кафедры филологического образования
Дагестанский институт повышения квалификации
педагогических кадров
г. Махачкала, ул. М. Тагирова, 159
64-60-65
г. Махачкала, пр. Гамидова, 81, кв.194

8928 574 74 72
profession45@yandex.ru

Манцаева А. Н. – канд. фил. наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Чеченского Государственного Университета
г. Грозный, ул. Шерипова 32
г. Грозный, ул. Ашхабадская, 19 кв. 21
klaramantsaeva@yandex.ru

Меджидов Г. - студент-магистрант ФИи ИТ кафедры английского языка для ЕНФ Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Джержинского 12
1-14 (тел. кафедры)

Мишаева М. В. – канд. фил. наук, доцент, преподаватель кафедры английского языка для ЕНФ Дагестанского государственного университета
г. Махачкала пр. Акушинского 16 линия дом 8
89894704878
mishmar78@mail.ru

Мищерикова М. А. - соискатель ученой степени кандидата наук Кубанского государственного университета
г. Краснодар, ул. Ставропольская, д.149
8(861)21-99-559
г. Краснодар, ул. Вологодская, д.26, кв.21
8(938)51-79-337
marina.mishcherikova@mail.ru

Морозов Д. Л. – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Доролюбова
607220, г. Арзамас, ул. К. Маркса, д. 36
arzf@arz.unn.ru
Код г. Арзамаса – 83147
4-15-53
603230, Нижегородская область, г. Арзамас, Комсомольский бульвар, д. 3/2, кв. 39
morozoff10@rambler.ru

Мутаева С. И. – канд. фил. наук, доцент кафедры английского языка для ЕНФ
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Джержинского 12
1-14 (тел. кафедры)
1-ый Садовый переулок, дом 8. кв. 7

8-909-479-1812
suzon09@list.ru

Новосёлова Ю. А. - асс., заместитель директора Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГП им. М. Акмуллы Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
450076, г. Уфа, ул. Коммунистическая, 22а-735
89191439804
yulnanf@rambler.ru

Нурутдинова Э. А. – преподаватель Дагестанского государственного университета
г. Махачкала

Овсепьян А. И. - асс. Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГПУ им.М.Акмуллы Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы
450003, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а
89191439804
450076, г. Уфа, ул. Коммунистическая, 22а-735
89191439804
yulnanf@rambler.ru

Овчарова К. В. – канд. фил. наук, доцент кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета
г. Краснодар, ул. Ставропольская 149
2199501 (доб. 245)
г. Краснодар, ул. Думенко д. 6 кв.14
ksenia_kuban@mail.ru

Омарова М. Г. - отличник образования РД, учитель английского языка МКОУ «СОШ №12» г. Избербаш
368500, г. Избербаш, ул. Победы, 19
8(87245) 2-67-41
368500, г. Избербаш, ул. Маяковского, 108-36
89882032951
omarowa.malikat@yandex.ru

Омарова П. М. – канд. филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета
г. Махачкала у. М. Гаджиева, 37 а

67-03-10
г. Махачкала, ул. Панфилова 71
+7 909 484 89 73
opm30@mail.ru

Прима А. М. - кандидат филол. Наук, доцент кафедры английской Филологии Кубанский государственный университет
350040 Краснодар, ул. Ставропольская 149
+7 (861) 219-95-01
350061 Краснодар, ул. Мачуги, д 6. кв 94
89184460285
abarminsk@mail.ru

Рабаданова Н. К. – преподаватель МГИМО

Рабаданова С. М. – канд. фил. наук, доцент, преподаватель кафедры английского языка для ЕНФ ДГУ
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала пр. Магомед-Гаджиева 37(а)
89094862875
saniyat449@gmail.com

Рагимханова Т. И. – ст. преподаватель факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
67-10-03
г. Махачкала, пр. Гамидова 6 б - 112
89882965879
rtamilla@mail.ru

Сейитмедова Е. Ю. - учитель французского и немецкого языков МБОУ СОШ №7 ЗАТО г. Углегорск Амурской области

Сейтова Д. У. – канд. фил. наук, доцент кафедры английской филологии Каракалпакского государственного университета им. Бердаха
742012 г. Нукус ул. Академика Ч. Абдирова №1
223-60-47, 223-59-25
230105 г. Нукус, ул. О. Сулейманова № 72
дом: 222-73-16
моб: 90 650 34 - 61
damegul_seytova@mail.ru
dame11@yandex.ru

Семенова М. Л. - учитель французского языка муниципального общеобразовательного

автономного учреждения
Средняя общеобразовательная школа №5
с углублённым изучением отдельных предметов
г. Благовещенск

Страхова В. Л. – канд. фил. наук, доцент
кафедры французского языка и
иностранных языков для неязыковых профилей
Воронежского государственного педагогического
университета
г. Воронеж, ул. Ленина, д. 86.
394029, г. Воронеж, Ленинский проспект, д. 17,
кв. 28
89202267689.
marina-turenko@mail.ru.

Султыгова М. М. - доктор филологических наук,
внс отдела ингушского языка
Ингушского научно-исследовательского института
гуманитарных наук им. Ч. Ахриева
г. Магас, ул. Д. Мальсагова, 12
88734551921
РСО-А, Пригородный район, п. Майский,
ул. Октябрьская, 3
89280900604
marifa_sultygova@mail.ru

Тетакаева Л. М. – канд. фил. наук, доцент, заведующий
кафедрой английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
67-10-03

Федосова В. В. - учитель английского языка 2й категории
ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева»
Республика Беларусь, г. Могилев,
ул. Циолковского, 13
80222283308
Республика Беларусь, г. Могилев,
пр-т Мира, 23 Г – 54
+375291281916
vikusyaumni4ka@yandex.ru

Харчиева М. Р. – канд. фил. наук, ст. преподаватель
кафедры немецкого языка
Факультета иностранных языков

Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
67-10-03

Шальнев Н. А. - I квалификационная категория
Училище Олимпийского резерва №1,
МБОУ СОШ № 95
Свердловская область, г. Екатеринбург,
ул. Шаумяна, д. 80
234-63-61.
620147 Свердловская область, г. Екатеринбург,
проезд Решетникова, д. 16, кв. 86
8-963-854-05-86
shalnev555@yandex.ru

Шамсудинова С. Э. – канд. фил. наук, доцент
кафедры английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
67-10-03

Шахэмирова С. В. – канд. фил. наук, доцент
кафедры английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
67-10-03

Шевченко О. П. – канд. фил. наук, старший преподаватель
кафедры английской филологии
Кубанского государственного университета
г. Краснодар, ул. Ставропольская 149
8 (861) 219-95-01
г. Краснодар, проезд Репина 28, кв. 243
8(908) 688-911-7
op@shevchenko.com.ua

Шерифова Э. М. – преподаватель Дагестанского государственного
педагогиского университета
г. Махачкала

Шурупова О. С. – канд. фил. наук, доцент кафедры гуманитарных и
естественнонаучных дисциплин
Липецкого филиала Российской академии народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
398050, г Липецк, ул. Интернациональная, 3

8(4742)27-39-48
398036, г. Липецк, бульвар Есенина, д. 9, кв. 68
8(4742)45-17-40.
shurupova2011@mail.ru

Щеликова Н. А. – канд. фил. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Магомеда Гаджиева 37а
89034244924
г. Махачкала, ул. Агасиева 16, кв.57
Nschelikova@mail.ru