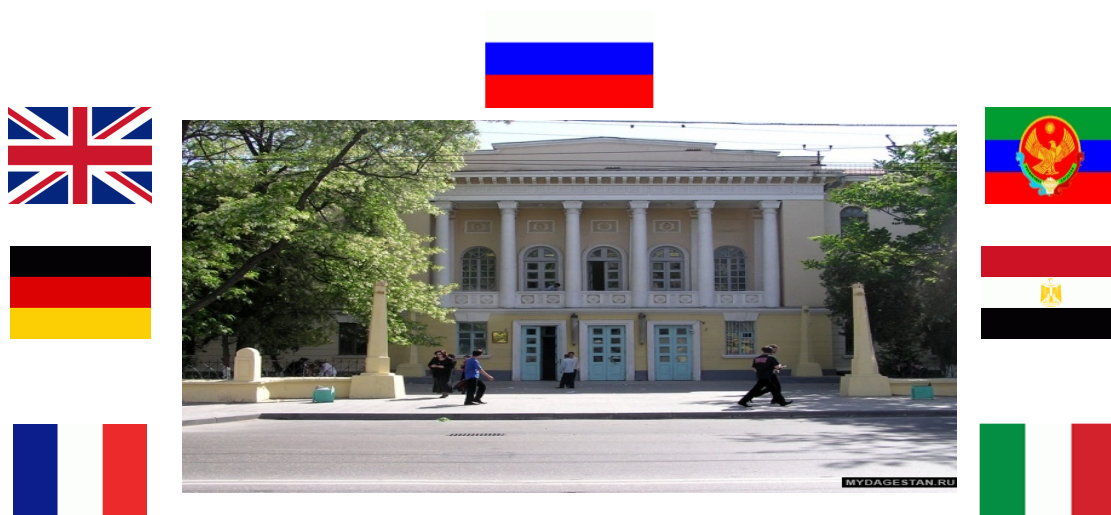


**Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»
Факультет иностранных языков**



**«Молодые ученые - инициаторы новых подходов в образовании и науке:
взаимодействие языков и культур в свете инновационных
образовательных технологий»**

**I Всероссийская научно-практическая конференция
(26 марта 2015 года)**

МАХАЧКАЛА – 2015

В сборнике представлены материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции «Молодые ученые - инициаторы новых подходов в образовании и науке: взаимодействие языков и культур в свете инновационных образовательных технологий».
(26 марта 2015 года).

Дагестанский государственный университет, 2015 г.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Абакарова М. А. Лингвокультурологические особенности микроконцептов подросток и молодой человек в английском и лакском языках.....	5-12
2. Акчулпанова Р. К. Инновационные технологии обучения в формировании этнокультурных компетенций у будущих учителей....	13-17
3. Асалиева С. И. Лингвистический анализ концепта «счастье» в английском языке.....	17-24
4. Валуев О. С. Творческий потенциал молодёжи: проектирование психолого-педагогической программы развития креативности.....	25-30
5. Вериге Е. В. Метафорический компонент педагогических терминов в немецком и английском языках.....	31-34
6. Гаджиева З. М., Гебекова З. Г. Инновационные технологии в образовательной деятельности.....	35-40
7. Давлеткиреева Л.З., Шелеметьева В.А. Анализ применения мобильных приложений для активизации научно-исследовательской деятельности студентов.....	40-45
8. Джалалова А.М. Управление – как грамматическая связь слов в атрибутивных словосочетаниях разноуровневых языков.....	46-49
9. Захарова М. А. О некоторых евангельских образах в сказках братьев Гримм.....	50-55
10. Захарова М.А. Некоторые способы вторичной репрезентации этнокультурного образа ‘aschenputtel’ (замарашки) в немецкой картине мира.....	56-62
11. Ибрамхалилова З. Адъективные конвербы одновременности в лезгинском языке и их корреляты в английском и русском языках.....	62-67
12. Инжечик А.А. Инструменты речевой манипуляции в политическом дискурсе сми германии.....	67-73
13. Исаева Г.Г. Раджабалиев Г.П. Формирование и развитие компетенций в профессиональном образовании с использованием интеллектуальных технологий.....	73-76
14. Каримова А. А. Образ и метафора театра в романе У.С. Моэма «Театр».....	76-79
15. Коротун В. Ю. Метафоры и идиомы в сфере музыки.....	79-83
16. Кочерыгин В. В. Корпусное исследование особенностей падежного склонения экономических терминов в русском языке на примере лексемы «экономика».....	83-89
17. Кудряшова С. К., Седойкина В. Н. К вопросу об обучении одаренных детей английскому языку.....	89-92
18. Магомедова Н.А. Особенности фразеологических единиц с компонентом «деньги» в современном английском языке.....	93-96
19. Магомедова С. М. Концепт «гнев» в межъязыковом измерении.....	96-104

20. Магрибова З.О. Проблемы сохранения языковой идентичности дагестанских народов в условиях глобализации.....	105-108
21. Негматуллаева Ф. Виды и функции авторского комментария в романе Хилари Мантел <i>Bring Up the Bodies</i>	108-111
21. Омарова К. Г. Использование инновационных технологий в сфере обучения иностранным языкам.....	111-115
22. Омарова М. Г. Реализация научно-исследовательских проектов в совместной деятельности учителя и ученика (из опыта работы).....	116-120
23. Рагимханова Т. И. Применение информационных технологий в деятельности преподавателя английского языка.....	120-123
24. Ризаханова Э.З. Передача эмоционально-оценочной информации посредством повтора (на материале рассказа Джона Чивера <i>The Wrysons</i>).....	124-127
24. Саможенова Л. С. Проблема экспериментально-фонетического исследования просодической интерференции иностранцев, изучающих русский язык.....	127-131
25. Федотова Е.А. Терминологическое поле как составной элемент когнитивной карты науки.....	131-135
26. Харунова Л. Р. Стилистический прием антитезы в романе У.С. Моэма «Луна и грош».....	135-139
27. Церюльник А.Ю. Эллиптические конструкции в гипертексте блога.....	139-142
28. Черкасова А. Ю. К вопросу о специфике электронных версий женских глянцевого журналов: теоретический аспект.....	142-146
29. Чивеева Н.А. Метафорический образ современной Америки в понимании С. Хантингтона.....	146-151
30. Шальнев Н. А. Формирование мотивации здорового образа жизни на уроках иностранных языков.....	151-153
31. Шахматова З.В. Семантические группы окказионализмов XIX века (на материале французско-русского словаря В. Эртеля).....	154-158
32. Якумова С.Г. Должна ли быть у человека предрасположенность к изучению иностранного языка?.....	159-162
33. Ястребова К. А. Информационные технологии в системе самоорганизации учебной деятельности студентов среднего профессионального образования.....	162-166
34. Сведения об авторах.....	167-175

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИКРОКОНЦЕПТОВ ПОДРОСТОК И МОЛОДОЙ ЧЕЛОВЕК В АНГЛИЙСКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В статье проводится сопоставительный анализ лакских и английских лексем, актуализирующих концепты «подросток» и «молодой человек». Данные микроконцепты входят в макроконцепт «мужчина», являющийся одним из основополагающих для любой лингвокультуры, так как он наиболее ярко иллюстрирует картину мира, присущую исследуемым культурно-языковым общностям.

Сопоставительный анализ концепта «подросток» в рассматриваемых языках выявил значительно большее количество номинантов в английском языке в сравнении с лакским, однако они не являются гендерно маркированными.

Концепт «молодой человек» шире представлен в английском языке, что объясняется обширным ареалом его распространения и особенностями социальной жизни британцев. Большинство из английских лексем, составляющих данный концепт, принадлежат к разговорному стилю, в то время как лакские номинанты оказались стилистически нейтральными.

Ключевые слова: Концепт, подросток, молодой человек, лингвокультура, лакский, английский.

Концептология является одним из активно развивающихся направлений когнитивной лингвистики. Изучению концептов посвящены труды таких видных ученых, как Д.С. Лихачев, Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Степанов Е.С., Болдырев и т.д.

Огромное многообразие исследований, посвященных различным концептам, представляется возможным подразделить на три группы в соответствии с тремя основными подходами к изучению концепта: лингвистическим, когнитивным и культурологическим.

Для представителей первого из вышеназванных подходов (Д.С. Лихачев, С.А. Аскольдов, В.Н. Телия, В.В. Колесов) концепт равняется потенциалу значения слова вместе с его коннотативным элементом.

По определению В.Н. Телия, концепт – это «все то, что мы знаем об объекте во всей экстенсии этого знания» [Телия 1996: 97].

Сторонники когнитивного подхода к пониманию сущности концепта относят его к явлениям ментального мира. З.Д. Попова, И.А. Стернин и другие представители воронежской научной школы рассматривают концепт

как глобальную мыслительную единицу, представляющую собой «квант структурированного знания» [Попова 1999:4].

С точки зрения представителей культурологического подхода Ю.С. Степанова, Г.Г. Слышкина, культура являет собой совокупность концептов и отношений между ними. Концепт определяется как основной элемент культуры в ментальном пространстве человека.

Концепт обладает сложной структурой и вбирает в себя множество значений и понятий.

Структура концепта включает в себя:

- основной (актуальный) признак;
- дополнительный (пассивный, исторический) признак;
- внутреннюю форму (обычно не осознаваемую) [Степанов 1997: 21].

Структура концепта в представлении Н.Н. Болдырева имеет вид гештальта. Ядро концепта включает в себя конкретно-образные характеристики, являющиеся результатом обыденного сознания, производными считаются абстрактные признаки как часть научного познания [Болдырев 2002: 29].

Являясь сложным ментальным комплексом, каждый концепт включает помимо смыслового содержания еще и оценку, отношение человека к тому или иному отражаемому объекту и другие компоненты:

- 1) общечеловеческий, или универсальный;
- 2) национально-культурный, обусловленный жизнью человека в определенной культурной среде;
- 3) социальный, обусловленный принадлежностью человека к определенному социальному слою;
- 4) групповой, обусловленный принадлежностью языковой личности к некоторой возрастной и половой группе;
- 5) индивидуально-личностный, формируемый под влиянием личностных особенностей – образования, воспитания, индивидуального опыта психофизиологических особенностей [Маслова 2004: 42].

Самым распространенным методом описания концепта является метод концептуального анализа.

Поскольку все большее количество исследований, посвященных изучению и описанию различных концептов, проводится на материале нескольких языков и имеет, таким образом, сравнительно-сопоставительный характер, то активно применяются также методы контрастивной лингвистики: именно в зеркале другого языка можно заметить такие признаки «родного» концепта, которые ранее были недоступны, особенно четко выявить национальную специфику концептов, а также увидеть различие между концептом и значением слова. Выявленные при сопоставлении языковых единиц различия интерпретируются как когнитивные различия выражаемых ими концептов в различных национальных концептосферах и формулируются на языке когнитивных признаков.

В данной статье концепт «подросток» рассматривается на примере таких разноструктурных языков, как английский и лакский языки. Анализ любого концепта начинается с обзора лексикографических источников.

В английском языке существует целый ряд лексем, обозначающих ребенка. Такие лексемы, как *adolescent*, *teenager*, *youngster* вместе образуют концепт *подросток*. Рассмотрим каждую из них по отдельности.

Начнем с лексемы *youngster*, которая определяется в *Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary* как *a young person, usually an older child* «молодой человек, обычно ребенок старшего возраста» [CCALD 2008].

Oxford Advanced Learner's Dictionary определяет его как *a child, young person, or young animal* «ребенок, молодой человек или молодое животное» [OALD 2005].

Если исходить из приведенных выше определений, данная лексема может обозначать как человека разных возрастных категорий, так и животное, однако в обоих названных словарях эти категории приводятся одним значением, так как все они объединены признаком юности, неопытности. Посредством последующих примеров мы попытались отразить различные коннотативные оттенки лексемы *youngster*.

*When we got him out and he felt refreshed and better about it, he also felt worse because he realized the harm he had done to other **youngster** and he set about, therefore, trying to help other parents rescue their **youngsters** out of it* [8 «Когда мы вытащили его и он почувствовал себя бодрее и лучше, он к тому же почувствовал себя хуже, так как осознал степень вреда, который он нанес другому **подростку**, и, следовательно, вознамерился попытаться помочь другим родителям спасти своих **детей** от этого».

*Within ten minutes of this 28-year-old **youngster** taking the platform, I knew that here was one of the dozen finest orators in the country* (F. Selwyn, Hitler's Englishman, p. 15).

«В течение десяти минут после того, как этот 28-летний **молодой человек** занял кафедру, я понял, что перед нами – один из дюжины лучших ораторов страны».

*One newly fledged **youngster** was found in Brazilian waters only seventeen days after leaving the nest* (P. Ehrlich, Birdwatcher's year, p. 115).

Один из недавно оперившихся **птенов** был найден в бразильских водах спустя лишь 17 дней после того, как он покинул гнездо.

Кроме того, к внутренней форме данного репрезентанта относится значение «новичок».

*When Jan first saw the fresh faced **youngster** — by now 18 years old — there was never any doubt that she was the actress for the role of Charlene.* (S. Stone, Kylie Minogue: the superstar next door, p.11).

«Когда Ян впервые увидела новую молодую **претендентку**, (к тому времени ей исполнилось 18) не было никакого сомнения в том, что она – та самая актриса, которая исполнит роль Шарлин».

*Tottenham had to thank another **youngster** for keeping them in a position to fight back* (Harpers & Queen). «Тоттенхэму нужно поблагодарить еще одного **новичка**, который позволил им отыграться».

Близким по смыслу, но не тождественному, предыдущему слову является лексема *adolescent*. Согласно *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, она определяется как «молодой человек/девушка в процессе развития от ребенка до взрослого; подросток».

*Moreover, the complacent acceptance of socialization as a justification for adult authority denies **adolescents** the right to mount their own critiques, just as reformers never allowed the possibility of a reasoned and intelligent adolescent point of view* [13]. «Более того, снисходительное принятие национализации в качестве оправдания для верховенства взрослых лишает **подростков** права выстраивать свою собственную критику, таким же образом и реформаторы никогда не допускали возможности обоснованной и разумной юношеской точки зрения».

*On the day the news came through, they simply sat next to each other in the same room for 15 hours, taking turns at remembering Conor as a naughty boy and a belligerent **adolescent*** (New Statesman and Society). «В день, когда сообщили новость, они просто сидели рядышком на протяжении 15 часов в одной комнате, попеременно вспоминая Конора как непослушного мальчика и воинствующего **подростка**».

Синонимом данного слова является *teenager*. *Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary* дает следующее определение: «человек в возрасте между 13 и 19 годами». Отличие *teenager* от *adolescent* проявляется в четком возрастном разграничении. К примеру, тинейджером не может быть человек 20-летнего возраста, т.к. это правило определено самим языком: английский суффикс числительных *-teen*, который является одной из составляющих данного слова, входит только в числительные от 13 до 19.

*In what is believed to be the first case of its kind in Scotland, the **teenager** alleges that after more than a year of taunting and physical attack she could not continue and left the Royal High School* (Belfast Telegraph). «В деле, которое считается беспрецедентным в Шотландии, **тинейджер** заявляет, что после более одного года насмешек и физических нападений, она не смогла продолжить учебу и выбыла из Роял Хай Скул».

К внутренней форме рассматриваемого концепта *подросток* относится значение *teenager* «взрослый человек, ведущий себя, как дитя».

*At thirty-three, he was a lovesick **teenager**, which was a strange way for a man of so many experiences to be struck* (J. Parker, *The joker's wild: biography of Jack Nicholson*. Parker, p. 57).

В 35 он напоминал томящегося от любви **подростка**, что было странно ожидать от столь опытного мужчины».

Лакский концепт *подросток*, в отличие от его английского эквивалента, представлен всего лишь одной номинацией – сочетанием *ч/ава жагьил* (букв.: «маленький парень») [Джидалаев 1994].

*Гъай-гъай, ганил хъхъичлух арс даингу **члава жагъилнува** ацлайва: я тлама гъагълай, я цинал ххилай, яту, члиниклгу хъарай бивхъуну, цулун най. Тти тлурча ганил хъхъичлух авцлуну ия бакл магъулун щусса, авкъатсса адамина...* (Х. Ильясов, Члурдал дара, с. 143).

«А между тем ее сын всегда представлялся ей **подростком**: либо рубящим дрова, либо таскающим воду, либо идущим на косьбу с серпом на плече. Теперь же рядом с нею стоял здоровенный мужчина, касающийся головой потолка...»

*Буттал шяраву – 4, Чйав – 8 классругу къуртал бувну, чливинияцлава учитель хъун гъирайрасса **члава жагъил**, 1940 шинал увхссар Гъумучиял педучилищалувун 2-мур курсирайн* [Илчи 2013]. Окончив в родном селе 4 класса, в Кая – 8ой класс, **подросток**, с детства мечтавший стать учителем, поступил в 1940-м году на второй курс Кумухского педучилища.

В отличие от лакской лексемы *жагъил*, английские лексемы *youth, youngster, adolescent, teenager* не являются гендерно маркированными и могут применяться по отношению к женскому полу.

От рассмотрения концепта «подросток» плавно перейдем к концепту «молодой человек». Связующим звеном между двумя данными концептами в английском языке является лексема *youth*.

Рассмотрим лексему *youth*. В *OALD* она трактуется как *young man* «молодой человек». Термином *youth* обычно обозначается юноша, мужчина с еще не сформировавшимися взглядами на жизнь. *Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary* дает такое определение: *journalists often refer to young men as youths, especially when they are reporting that the young men have caused trouble* «журналисты часто называют молодых людей *youths*, в особенности в сообщениях, в которых говорится о вызванном этими молодыми людьми беспорядке».

*The pilot ignored the threat and contacted the authorities in Malaga, where the **youth** was arrested* (Herald Scotland). «Пилот проигнорировал угрозу и связался с властями Малаги, где **юноша** был арестован».

Самой распространенной лексемой, употребляемой в английском языке для обозначения молодого человека является *boy*. В *OALD* в качестве одного из значений *boy* приводится следующее: *a man, especially young or relatively young one* «мужчина, в особенности молодой или относительно молодой»:

«*You broke that **boy's** heart!*» (S. Kinsella, *Shopaholic and baby*, p. 257).

«Ты разбила сердце этому **парню!**»

Лексема *boy* является полисемантической. В данной статье рассматривается лишь ее базовое значение.

Что касается остальных компонентов концепта *молодой человек* в английском языке, то все они в большей или меньшей степени являются стилистически маркированными.

Рассмотрим полисемантическую лексему *fellow*. Ее первым значением является *a man or boy* «мужчина или парень»:

Father Wilfred Knox, a nice fellow but with a horrible mirthless titter (C.Owen, Michael Ramsay: a life, p.84).

«Преподобный Уилфред Нокс – отличный **парень**, но он ужасно невесело хихикает».

Значение «молодой человек» передается также схожими по смыслу лексемами *guy, chap, lad и dude*, которые относятся к разговорному стилю.

CALD определяет его как *a man (informal)* «мужчина» (неформ.), т.е. данное слово может быть применено к мужчине любого возраста, однако практика показывает, что чаще его употребляют молодые люди в отношении своих сверстников.

I mean she was so nice. And kind of pretty. Well, at least a normal guy with normal feelings would have found her so (E. Segal, Oliver's story, p. 31).

«Я находил ее милой. И даже привлекательной. По крайней мере, нормальный **парень** с нормальными взглядами счел бы так же».

В американском английском *guys* применяется к лицам обоих полов.

Jacob shook the wet from his hair and pulled his arms through the sleeves of his T-shirt, his eyes on Renesmee. "Hey, Bella! I thought you guys would've gone home by now. . . ." (S. Meyer, Breaking dawn, p. 405).

«Джейкоб стряхнул воду с волос и продел руки в рукава своей футболки, глядя на Ренесме. «Привет, Белла! Я думал, что вы, **ребята**, уже поехали домой...».

Если лексема *guy* применяется как в британском, так и в американском варианте английского языка, то *chap* является исключительно британской словарной единицей. В *OALD* оно трактуется как *a man or a boy* (Brit., informal) «мужчина или парень» (брит., неформ.).

'What the hell are those two chaps doing with us?' demanded George roughly. It was the roughness of unhappiness. 'Nice chaps I'm sure, but what are we doing talking about our problems in front of them?' (D. Lessing, The golden notebook, p. 116).

«Какого черта эти двое парней околачиваются вокруг нас?» – грубо спросил Джордж. Это была грубость, вызванная несчастьем. – «Я уверен, они нормальные **ребята**, но с какой стати мы обсуждаем наши проблемы в их присутствии?»

Еще одной типично британской лексемой, обозначающей молодого мужчину, является *lad*.

He is a bright, intelligent young lad and he did all the right things (Daily Telegraph). «Он – сообразительный, умный **парень** и он сделал все верно».

Американским эквивалентом британских лексем *lad* и *chap* является *dude*. Она может также выступать в качестве обращения.

I mean, if you're sitting in a pub at night and some guys are showing off in a corner going 'Hey, what do you do, dude' and you go 'Well, I'm a bobsleigher, actually' it tends to shut people up I should imagine, doesn't it? (Fox news). «Представь, ты сидишь в пабе ночью, и какие-то ребята в углу выделяются со словами «Эй, как дела, **чувак**?», а ты отвечаешь: «Ну, вообще-то я –

бобслеист». Я полагаю, это рассчитано на то, чтобы ребята закрыли рты, не так ли?»

Значение «молодой человек», «парень» передается на лакский язык тремя способами: либо посредством лексемы *оьрчI*, либо с помощью лексемы *жагьил*, либо сочетанием *жагьил оьрчI*.

Лакским аналогом лексемы *boy* является полисемантическая лексема *оьрчI*, но так же, как и в случае с английским эквивалентом, в данной статье приводится лишь одно из значений этой лексемы.

Ххув хьунни МахIачкьалалиясса лакку оьрчI МахIаммад Чанкаев (70 кило) ва ссурхIиричу Муслим Муслимов (75 кило) (М. Сулейманов, Гьарца бусурманчувнан кIулну бикIан аьркинмур, с. 4).

]. «Победителями являются лакский **парень** Магомед Чанкаев (70 кг) и атлет Муслим Муслимов (75 кг)».

Лакское слово *жагьил* переводится на русский как «юноша; молодой человек; парень» [Хайдаков 1962]:

Жагьилнан щар дуцин чIун хьуну дур. Кьуния ххюра шин (А. Мудунов, Оьттува лархьсса цIу, с. 40).

«Пришло время **парню** жениться. Ему исполнилось 25».

Гикку байва гьанттайнмай кьурату зана хьугса жагьилтурал ва душварал ссувхIатругу [М. Давыдов, Мукьва кIялахIи, с. 2).

«Вернувшиеся с поля **ребята** и девушки устраивали увеселения».

Гьаашину жагьил оьрчIал кьуртал бунни мединститут, яла га зун ивкIунни райондалул больницаллий. «В этом году **парень** окончил мединститут и начал работать в районной больнице».

Приведенные выше примеры свидетельствуют в пользу обилия в английском языке слов разговорного стиля для передачи значения, характеризующего молодого или относительно молодого человека. Что касается лакского языка, то как в формальном, так и разговорном стиле в данном случае используются описанные выше лексема *жагьил* и сочетание *жагьил оьрчI*. Последнее обстоятельство можно объяснить историческими и социальными факторами.

Если говорить о лакском языке, то на нем говорит небольшое количество людей, являющихся выходцами из горного Дагестана, т.е. территории, ограниченной в географическом плане, что существенно повлияло на частотность внешних контактов и, соответственно, на число лексических заимствований – один из основных способов пополнения лексикона любого языка.

Общественная жизнь британцев и американцев раньше очень сильно отличалась от быта лакцев: наличие различных видов деятельности и занятий требовало появления соответствующих наименований для персоналий, задействованных в них, либо способствовало возникновению дополнительных значений к уже имеющимся лексемам. Кроме того, английский язык вобрал в себя культуру различных народов, говорящих на

нем в силу того, что они входили в состав некогда существовавшей Британской империи.

Последнее обстоятельство объясняет факт обширной синонимии в английском языке: территориальная распространенность английского языка способствовала появлению в нем различных наименований для аналогичных понятий и предметов, что не преминуло отразиться и на концепте «мужчина».

В целом, превалирование разговорных лексем *fellow*, *guy*, *chap*, *lad*, *dude* над литературным эквивалентом *young man* объясняется с социальной точки зрения тем, что молодежи свойствен неформальный тип общения.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов, 2002. С. 29-38.
2. Джидалаев Н.С. Русско-лакский словарь. Российская Академия Наук. Махачкала, 1994.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. – Минск: Тетросистеме, 2004. – 256 с. – С. 42.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие "концепт" в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999. – С. 4.
5. Рамазанова П. Гьунардал ххуттайсса цIувкIрачу. Илчи. 2013. URL: <http://ilchi.info>
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – С.21.
7. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический, культурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 284 с. – С. 97.
8. Хайдаков С.М. Лакско-русский словарь. Академия наук СССР. Институт языкознания. М., 1962.
9. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition. Harper Collins Publishers. 2008. 1888 p. URL: <http://www.mycobuild.com/free-search.aspx>
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of English, Revised Edition. Oxford. Oxford University Press. 2005.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: Данная статья посвящена инновационным технологиям обучения в формировании этнокультурных компетенций у будущих учителей.

Ключевые слова: инновационные технологии, этнокультурные компетенции, профессиональная компетентность.

Abstract: This article focuses on innovative learning technologies in the formation of ethno-cultural competences of future teachers.

Key words: innovative technologies, cultural competence, professional competence.

В подготовке будущих учителей в современных условиях происходят качественные изменения, обусловленные необходимостью его глубокой профессионализации, конкурентоспособности, гуманизации, субъективности и самостоятельности, активности и толерантности.

В национальной доктрине образования на период до 2025 акцентируется внимание на необходимости подготовки личности мыслящей профессионально компетентной, умеющей анализировать постоянно меняющейся социально – экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию в изменяющихся взаимоотношениях, уметь конструктивно решать возникающие конфликты.

Существующая система подготовки будущего учителя предусматривает становление профессиональной компетентности и здесь необходима реализация следующих психолого – педагогических условий:

- поднятие престижа любой профессии (повышение экономического и социального обеспечения его труда, изменение социального статуса);
- улучшение материальной базы учебных заведений (наличие в достаточном количестве научно-методической литературы, технических средств обучения, новых информационных технологий обучения);
- больше внимания обращать на конечный результат - становления профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалиста.
- использование потенциала всех учебных дисциплин, изучаемых в учебном заведении, осуществление их интеграции в подготовке конкурентоспособного специалиста;

- разработка новых компонентов содержания обучения с учетом потребностей времени, на основе достижений изучаемых наук и смежных дисциплин, особенностей регионального компонента;

- индивидуализация обучения (вариативность заданий с учетом уровня профессиональной направленности и подготовленности, индивидуальных особенностей, интересов и возможностей обучающихся, по степени сложности и самостоятельности, вовлечение в самообразовательную деятельность);

- развитие мыслительной деятельности (развитие всех видов мышления, формирование и совершенствование мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, аналогия, классификация, обобщение, выводы, доказательство и др.);

- умение пользоваться современными достижениями информационных технологий (Интернет, компьютерные обучающие программы, мультимедиа/системы и

- введение активных технологий обучения (чтение лекций: проблемные, лекции с заранее запланированными ошибками, диалогические, на основе предварительной проработки определенного круга вопросов, привлечение содокладчиков-обучающихся, пресс-конференции; проведение экспресс-опросов, индивидуально-групповых, творческих форм, деловых личностноориентированных игр, дискуссии, диалоги, тренинги; выполнение групповых, индивидуально-групповых, исследовательских заданий, организация и проведение конкурсов профессионального мастерства и др.).

Следует отметить, что традиционные технологии обучения в основном имеют репродуктивный, пассивно-познавательный, информационный и, частично, репродуктивно творческий характер. В этой связи при формировании профессиональной компетентности целесообразно использовать инновационные технологии.

Отличительными признаками инновационных технологий являются:

- стимулирование активности студентов;
- обязательность взаимодействия обучаемых между собой и (или) с преподавателем, т.е. субъект – субъектные отношения;
- направленность на приоритет приобретения и творческого развития профессиональных знаний, умений;
- развитие профессионального мышления;
- формирование индивидуально-творческого стиля;
- повышение степени мотивации деятельности, эмоциональности, творчества.

Таким образом, инновационные технологии носят творческо-репродуктивный и творческий характер обучения.

Как известно, ведущей формой обучения в вузе является лекция. Именно поэтому, в практику обучения необходимо введение активных видов и форм лекций: проблемные, пресс-конференции лекции с заранее запланированными ошибками, диалогические, на основе предварительной

проработки определенного круга вопросов. При проведении лекций возможно использование экспресс-опросов, выполнение групповых заданий, привлечение содокладчиков-студентов.

Наш опыт показывает, что большой интерес у студентов вызывают проблемные лекции: введение элементов проблемного изложения в традиционную лекцию; проблемное изложение знаний; лекции, в канву которых вводится обсуждение проблем, не решенных в педагогической науке, с элементами поисковой самостоятельной работы студентов. При проблемном изложении студенты поставлены в определенные условия, когда им необходимо контролировать убедительность движения мысли преподавателя, следить за логикой доказательств, усваивать способы решения проблемных задач, мыслить, прогнозировать следующий шаг рассуждений.

Применение различных приемов на занятии зависит от структуры лекции, ее содержания, от реально существующих в психолого-педагогических науках и в педагогической практике противоречий и нерешенных проблем, интеллектуального уровня студентов. Приведем примеры создания проблемных ситуаций на занятиях:

1. Преподаватель сам четко ставит проблему и показывает как ее можно решить. Например, «В чем состоит единство общего, особенного и специального в формах воспитания?»

2. Студентам сообщают различные, порой противоположные мнения по какому-либо вопросу. Например, «В педагогической литературе существует несколько концепций по развитию и формированию ребенка, например: биологизаторский и социологизаторский».

Лекции-диалоги представляют вопросно-ответное взаимодействие преподавателя и студентов, студентов между собой. Этот вид занятий основан на системе последовательных, алгоритмических, эвристических и других вопросов, подсказок, указаний, монологических вставок. Такие лекции способствуют развитию умений анализировать, выделять главное, доказывать, воспроизводить знания с применением их в различных ситуациях, углубления их в процессе работы. Одновременно происходит формирование умений и навыков активного речевого общения, приемов сотрудничества и взаимопомощи преподавателей и студентов, студентов между собой. Также происходит формирование и развитие оценочных суждений, самоанализа. Так, например, в ходе лекции-диалога «Современный учитель» на основе знаний студентов (опираясь на их 11-летнюю школьную практику, на знакомство с произведениями художественной литературы, на просмотренные кинофильмы и т.д.) совместно выводим значимые качества личности учителя, его педагогических знаний, умений, навыков.

При проведении такой формы как лекция-пресс-конференция (в частности, по теме «Современные зарубежные педагогические теории») в виде деловой игры, заранее со студентами определяем «представителей»

различных зарубежных стран, «ученых-специалистов» по различным педагогическим теориям, «журналистов». Активное изучение материала происходит в форме пресс-конференции, лекции с заранее запланированными ошибками.

На семинарских занятиях необходимо применение деловых, личностно-ориентированных игр, педагогических, имитационных тренингов, анализа педагогических ситуаций, задач и их решений, индивидуально-групповых, исследовательских заданий, использование «мозгового штурма», что обеспечивает активность студентов.

В процессе преподавания педагогических дисциплин возможно использование педагогических программных средств различного назначения: электронные учебные пособия, электронные версии учебников, электронные средства контроля знаний (тестирование), компьютерные деловые игры и т.д. для активизации мыслительной деятельности, развития творчества необходимо более активно использовать возможности УИРС и НИРС: написание докладов, рефератов, статей, участие в научно-практических конференциях, выполнение курсовых работ (желательно и написание выпускных квалификационных работ) по актуальным проблемам педагогики.

Во время педпрактики студенты получают задание по организации и проведению различных мероприятий со школьниками по национальной тематике: «Сабантуй», «Ярмарки», праздники национальной игры и др.; по изучению национально-психологических особенностей детей, использованию изученного в практической деятельности; посещают и анализируют уроки (история и культура Башкортостана, география Башкортостана, башкирский, татарский, чувашский, мордовский языки и литература); внеклассные мероприятия, раскрывающие национальные традиции, обычаи, обряды различных народов (башкирский праздник «Карга буткаһы — воронья Каша», татарский «Каз омэсе — оказание помощи при забое гусей», русская масленица, украинские Колядки).

Студенты, интересующиеся данной проблемой, принимают активное участие во внеаудиторной работе - участвуют в конкурсах национальных культур. педагогического мастерства, «Студент года», исполняют национальные номера в художественной самодеятельности- «Студенческая весна» и др).;

Таким образом, использование инновационных технологий обучения и воспитания в преподавании педагогических дисциплин способствует становлению активной, творчески мыслящей личности будущего учителя и обеспечивает формирование у обучающихся ключевых компетенций, необходимых им в профессиональной деятельности.

Литература

1. Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа. – Уфа: БашГПУ, 2010.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: 2008.

Асалиева С. И.
(г. Махачкала)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «СЧАСТЬЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *Статья рассматривает концепт «счастье» в английских фразеологических единицах. Счастье - сложное понятие, включающее в себя как когнитивный, так и эмоциональный компоненты. Понимание счастья раскрывают фразеологизмы, выражающие приятные переживания, радость, ликование, блаженство, и т.д.*

Ощущение и переживание счастья в английском языке передают при помощи фразеологизмов, в которых присутствует компонент, обозначающий высоту, образ пуховой постели, оригинальные сравнения человека, ощущающего себя счастливым, с жаворонком.

В статье подчеркивается, что счастье определяется как душевное состояние, которое могут испытывать лишь существа (реальные или воображаемые), наделенные сознанием.

Прилагательное happy способно определять имена неодушевленных предметов, которое является в некоторых случаях результатом олицетворения - приписывания этим предметам человеческой психики.

Слово happy может употребляться в конструкции с инфинитивом и функционирует как формула вежливости; в конструкции с предложным (with, about) дополнением happy передает удовлетворение и отсутствие беспокойства по поводу какой-либо ситуации.

В несвободном синтаксисе happy входит в состав многочисленных фразеологизмов, где его значение в какой-то степени может ассоциироваться и со значением счастья-блаженства.

В сравнительных оборотах ощущение счастья эфатизируется. Happy также функционирует в составе глагольной перифразы to take happy, заменившей в современном языке вышедшие из употребления глаголы to felicitate и to beatify.

Ключевые слова: *универсальный концепт, счастье, фразеологизмы, когнитивизм, эмоциональный компонент, современный язык.*

Annotation: *The article considers the concept of "happiness" in English phraseological units. Happiness is a complex concept that includes both cognitive and emotional components. Understanding of happiness are revealed by idioms expressing pleasant experiences, joy, glee, bliss, etc.*

Feeling and experience of happiness in the English language are transmitted with the help of phraseological units in which some components indicating the height, the image of a feather bed, the original comparison of a person feeling happy with the lark are present.

The article underlines that happiness is defined as a state of mind which only living beings (real or imagined) endowed with consciousness can feel. The adjective "happy" is able to define names of inanimate objects, which in some cases is the result of impersonation i.e attributing these subjects the human psyche,

The word "happy" may be used in the construction with infinitive and functions as a formula of courtesy; in constructions with prepositional (with, about) object "happy" transmits satisfaction and absence of worry concerning any situation.

In unfree syntax "happy" is a member of numerous phraseological units, where its meaning to some extent may be associated with the meaning of happiness and blessedness.

In comparative phrases feeling of happiness becomes emphatic. Happy also functions as a part of the verbal periphrasis to make happy, which replaced the disused verbs to felicitate and to beatify in modern language.

Key words: *universal concept, happiness, phraseological units, cognitivism, emotional concept, modern language*

Культурный концепт как многомерное ментально-вербальное образование, включающее в себя как минимум три ряда составляющих: понятийную, образную и телесно-знаковую [Ляпин 1997: 18], обретает статус объекта лингвистического анализа именно благодаря последней, присутствие которой в его семантике отделяет лингвокультурологическое понимание концепта от логического, математического и семиотического.

Знаковая, лингвистическая природа культурного концепта предполагает его закреплённость за определёнными вербальными средствами реализации, совокупность которых составляет план выражения соответствующего лексико-семантического поля, построенного - вокруг доминанты (ядра), представленной именем концепта (слово-термином). Имя концепта - это главным образом слово [Москвин 2000: 138].

Как известно, к созданию всестороннего, философски обоснованного понятия счастья стремились многие ученые во все времена. Первые известные трактаты о счастье уходят корнями в древность. Однако в науке отсутствует однозначная дефиниция этого понятия в силу сложности представления о нём.

Представления о счастье как о душевном состоянии, отличном от благополучных жизненных обстоятельств, в истории культуры относительно новы; первоначально счастливым считался человек, которому покровительствуют боги, отсюда - «благая судьба» [Кессиди 1983: 32]. Счастье человека не зависит от него: оно дается ему судьбой или обусловлено благоприятным стечением обстоятельств. Взгляд на счастье как не зависящее от человека явление выражен, например, в таких пословицах и поговорках: рус. *Счастье - вольная птичка, где хотела, там и села*; англ. *The lines have fallen to me in pleasant places* - *счастливый удел выпал мне на долю*.

Представление людей о том, что счастье человеку дается свыше находит отражение и в английской фразеологии. Англичане связывают «счастье» с младенцем, родившимся в рубашке - *родиться в рубашке/сорочке* (*be born with a caul on one's head*) - родиться счастливым. Фразеология в любом языке отражает и национальное отношение к счастью. В представлении англичан, родиться счастливым значит родиться в богатой семье: *be born with a silver spoon in one's mouth* (букв, родиться с серебряной ложкой во рту).

Счастье человека успешность судьбы производно от удачи. Изначально счастье - это судьба, рок, затем это случай, везенье - нечто сугубо внешнее и не зависящее от человека, и, наконец, это «деятельность души в полноте добродетели» (Аристотель), Каждый человек - кузнец своего счастья.

Если судить по этимологическим источникам, *happiness* в английском языке восходит к среднеанглийскому (13 в.) *happ* - «шанс, удача», и только в 16 в. приняло значение «довольство, чувство удовлетворения» [English Etymology 1996: 209-210].

В современной концептуальной формуле счастья как переживания удовлетворенности человека «жизнью в целом» т. е. своею судьбой и предназначением, более или менее четко выделяются такие семантические компоненты, как 1) объективный - внешние жизненные обстоятельства, и 2) субъективный - их оценка субъектом с точки зрения соответствия его жизненным установкам. В свою очередь в этой оценке выделяются собственно аксиологический, рациональный момент («хорошо» - «плохо») и момент её эмоционального переживания («радость» - «горе»). Соответственно, в лексических реализациях этого концепта могут вербализовываться как внутреннее, субъективное переживание счастья, так и внешние, и поведенческие его проявления (умиротворенность, веселье, ликование, восторг и пр.) [Татаркевич 1981: 42; Аргайл 1990: 42].

Субъективное понимание счастья раскрывают фразеологизмы, выражающие приятные переживания, радость, ликование, блаженство, и т.д. В русском языке: *на верху блаженства*; *попадать на седьмое небо* (книжн.); *не слышать земли под собой* (устар.) и т.д..

Ощущение и переживание счастья в английском языке передают такие фразеологизмы, в которых присутствует компонент, обозначающий высоту: - *a cloud* (облако): *be / sit on a cloud* (букв, быть / сидеть на облаке); - *the heaven* (небо): *in the seventh heaven* - на седьмом небе; - *the moon* (луна): *be/jump over the moon* (букв, быть/прыгать выше луны) и т.д. Также фразеологизмы английского языка используют оригинальные сравнения человека, ощущающего себя счастливым, с жаворонком: *(as) happy as a lark* - очень счастлив; с опоссумом на эвкалиптовом дереве: *(as) happy as a possum in a gum-tree* (букв, счастлив как опоссум на эвкалиптовом дереве); с моллюском: *(as) happy as a clam* - очень счастлив. Древние философы (Аристотель, Боэций, Геродот и др.) понимали счастье как высшее благо, доступное человеку, но вкладывали в это понятие разный смысл: это и моральное благо, и цель жизни, и равномерное сочетание всех благ, и т.д..

Англичане связывают счастливую жизнь, безмятежное существование с образом пуховой постели: *a bed of down* (букв, пуховая постель - «безмятежное существование, счастливая жизнь») или с ложем из роз: *a bed of roses* (букв, ложе из роз - «путь, устланный розами; лёгкая, счастливая, безмятежная жизнь» [выражение восходит к обычаю богачей в древнем Риме устилать своё ложе лепестками роз]).

Одна из черт характера, сопутствующая счастьем для англичан - это смелость: *fortune favours the bold/the brave* - счастье сопутствует смелым [этим. лат. *fortis fortuna adjuvat*]; стремление сделать кого-либо счастливым - *do smb's heart good* - радовать сердце, доставлять кому-либо удовольствие; *make one's day* - сделать кого-л. счастливым.

Пожелания счастья в разных фразеологиях представлены своеобразно: рус: в добрый (счастливый) путь!; англ: *For luck* (на счастье).

Целая группа фразеологизмов в английском языке представлена с обозначением «счастливого времени, счастливой поры в жизни», конкретизируемая с помощью временных лексем: *day out* - лучший день (в жизни); *halcyon days* - спокойные, мирные дни, счастливая пора; *a high spot* - счастливая минута, примечательное событие; *mark a day with a white stone / diem* (букв, отмечать дни белым камнем); *a red-letter day* (букв, день, отмеченный красными буквами).

Жизнь показывает, что каждый человек может быть счастлив, ибо: «Всяк своего счастья кузнец», «*Every man is an architect of his own fortunes*») (всякий человек архитектор своего счастья). Бытует мнение, что счастье придет хотя бы раз в жизни ко всякому, постучится в дверь или ворота к нему: *fortune knocks once at least at every man's door/gate*.

Семантическое представление концепта «счастье» в английской лексикографии ориентировано преимущественно на прилагательное; в некоторых словарях статья *happiness* вовсе отсутствует - «имя счастья» приводится статье *happy* как производное, в других - оно описывается через прилагательное: *happiness* - состояние счастья [Longman 2000: 648; Active

1983: 278], *чувство счастья* [Cambridge Learner's 2001: 303]. Там же, у него выделяются три основных значения:

- 1) успех, фортуна, преуспевание;
- 2) состояние удовлетворения;
- 3) блаженство [Oxford 1933: 79].

Скрытое содержание, заложенное в концепте «счастье» подразумевает, что счастье связано с достижением определенной цели, которая имеет большое значение для человека. Примером может послужить содержание дружеской встречи, которая служит для достижения психологических целей тепла и близости с другими людьми.

Счастье определяется как душевное состояние, которое могут испытывать лишь существа (реальные или воображаемые), наделенные «душой», т. е. сознанием. Например: *He's probably the only truly happy man I've ever known, he thought* (S. Sheldon); *Sweet sleep Angel mild, / Hover o'er my happy child* (W. Blake); *The angels, not half so happy in Heaven, / Went envying her and me* (E. A. Pope);

Прилагательное *happy* способно определять имена неодушевленных предметов, которое является в некоторых случаях результатом прозопопеи (олицетворения) - приписывания этим предметам человеческой психики. Например: *Ah, happy, happy thoughts! that cannot shed your leaves, nor ever bid the Spring adieu* (J. Keats); *Merry, Merry Sparrow / Under leaves so green a happy Blossom sees you swift as arrow / Seek your cradle narrow / Near my Bosom* (W. Blake). А также это может быть и синекдоха (отождествление души с её предполагаемым местонахождением). Например: *Come, gentle god of soft desire, / Come and possess my happy breast* (A. Pope); *My poor forsaken Child, if I / For once could have thee close to me, / With happy heart I then would die* (W. Wordsworth). Либо же *happy* здесь определяет свой «внутренний объект» - судьбу или душевное состояние. Например: *Tis not through envy of thy happy lot, / But being too happy in thine happiness* (J. Keats); *In happier mood the stockdove claps his wing* (J. Clare);"

Однако языковая метафора - перенос имени эмоции на причину её возникновения (события, отношения, ситуацию) и на обстоятельства (время и место), при которых субъект её испытывал или испытывает, чаще всего здесь имеет место быть (*a happy time, place, occasion*) [Longman 2000: 648]. Например: *What object are the fountains / Of thy happy strain* (P. B. Shelley); *It seemed to Elizabeth that the few happy memories of her childhood had been here* (S. Sheldon); *And I wrote my happy songs, / Every child may joy to hear* (W. Blake); *Before his death / You say that he saw many happy years?* (W. Wordsworth); *I do at length descry the happy shore* (E. Spenser); *Great summer sun, great summer sun, / Turn back to the never-never / Cloud-cuckoo, happy, far-off land* (G. Barker); *The happy highways where I went / And cannot come again* (A. E. Housman).

Языковые представления о счастье-блаженстве преимущественно ориентированы на эмоционально-чувственный момент «формулы счастья»-

ощущение удовольствия, переживание и проявление удовлетворения, радости по поводу чего-либо конкретного или жизни вообще. Например: *She's happy here, is happy there, / She is uneasy everywhere* (W. Wordsworth);

Словарные значения *happy* описываются как «удовлетворения жизнью в целом» в «абсолютном употреблении», т. е. в ситуации отсутствия в контексте указаний на конкретную причину-источник положительной эмоции: *And because I am happy, and dance, and sing, / They think they have done me no injury* (W. Blake); *Laugh a lot so that he can see how happy you are.* (S. Sheldon); *She is happy in her new life* (S. Sheldon).

Когда указывается на конкретный повод к удовлетворению, радости, веселью *happy* передаёт значение соответствующей конкретной эмоции и становится в один ряд с прилагательными *pleased, glad, contented, satisfied, delighted, joyous, merry, cheerful* и т.д. Например: *And I am happy when I sing* (W. Wordsworth); *Happy for the coroner's invitation - he had never been so lucky before - Edmund took the elevator and went to the hospital cafeteria for a while, still trying to recover* (K. S. Anderson); *I am happy to say that our efforts are finally coming to fruition* (S. Sheldon).

Happy в конструкции с инфинитивом функционирует как формула вежливости и передает готовность говорящего оказать услугу или сделать любезность собеседнику. Например: *I'm always happy to cooperate with* (S. Sheldon); *We will be happy to make the arrangements* (S. Sheldon); *"Sure, always happy to do my duty", the man said, and tucked the card into his shirt pocket* (K. S. Anderson).

А в конструкции с предложным (*with, about*) дополнением *happy* передает удовлетворение и отсутствие беспокойства по поводу какой-либо ситуации. Например: *Are you happy with your new car? If you are not happy about repair, go back and complain.*

В несвободном синтаксисе *happy* входит в состав многочисленных фразеологизмов, где его значение в какой-то степени может ассоциироваться и со значением счастья-блаженства: *happy event* - «рождение ребенка или свадьба», *happy love* - «взаимная любовь», *happy ending* - «счастливый конец», *happy medium/mean* - «золотая середина», *happy warrior* - «неутомимый борец», *happy hour* - «время дня, когда товары отпускаются по льготной цене», *happy family* - «животные и птицы разных пород, мирно живущие в одной клетке.

Happy Hunting Ground - 1) рай в представлении американских индейцев; 2) «доходное место» *Happy-go-lucky* - «беспечный, бесшабашный, беззаботный» [Collins 2000: 538]. Например: *In his bachelor days he had been a happy-go-lucky Roman without a care in the world, a Don Giovanni who was the envy of half the males in Italy* (S. Sheldon). *Not a happy bunny* (BrE) и *not a happy camper* (AmE) - «человек, который чем-то весьма огорчен: *The dog is sick, Jessie sprained her ankle, and the car won't start - Tarn not a happy camper* [Longman 2000: 648; American English 2000: 396].

В сравнительных оборотах ощущение счастья эмпатизируется. Например, *happy as the day is long, as a king, as a sandboy, as a bird on the tree, as a lark, as a pig in muck m.d.*

Happy также функционирует в составе глагольной перифразы *to make happy*, заменившей в современном языке вышедшие из употребления глаголы *to felicitate* и *to beatify*. Например: *I'm getting married to a wonderful woman. We'll make each other happy. Very happy (S. Sheldon); Henry sincerely loved her and went out of his way to make her happy (S. Sheldon); The Sun does arise and make happy the skies (W. Blake).*

Happily в значении «счастье-блаженство» обозначает переживания либо проявления этого чувства. Например: *This is where I belong, she thought happily (S. Sheldon); Pier said happily, "They are all old friends" (S. Sheldon); Each time he happily drifted back into his dreams (D. R. Koontz); The dog barked happily upon seeing him (K. J. Anderson).* Аналогично *happy* в конструкции с инфинитивом, *happily* указывает на радостную готовность субъекта оказать какую-либо услугу. Например: *They happily gave up their secrets to him (S. Sheldon); Ivo had happily agreed (S. Sheldon).*

Happily как вводное слово указывает на минование ожидавшегося ранее отрицательного исхода ситуации. Например: *Happily, his neck injuries were not serious; Happily, the accident was not serious; Happily, the operation was a complete success.*

Основными и значимыми источниками счастья для человека являются рождение нового члена семьи, встреча с друзьями, события в культуре, «базовые удовольствия», связанные с телом и ситуацией успеха и другие.

Основными признаками чувства радости являются:

- 1) внутреннее чувство, противопоставленное внешнему, физическому ощущению удовольствия и
- 2) веселое чувство.

Эта двойственность указывает на то, что перед нами концепт явления, распределенного между материальным объектом и внутренним состоянием человека.

Отсюда следует, что радость может обозначать как объективное явление, так и субъективное чувство. Она может быть беспричинной, беззаботной, бессознательной. Например: «*Mother, mother, I am so happy!*» *whispered the girl. «I am so happy! » she repeated «and you must be happy too!» (O. Wilde.)*

Некоторые фразеологизмы концентрируют в своем содержании гамма чувств, близкая к состоянию счастья. Например: *to be on the seventh heaven - на седьмом небе [от счастья]*. В данном случае радость субъекта вызвана не материальным комфортом, а причиной, связанной с духовного комфортом - такой как *любовь, вера, цель жизни*. Такие фразеологизмы имеют библейский источник, который раскрывает представление о небе как о семи вращающихся хрустальных сферах, где седьмая сфера - рай.

Итак, «счастье» - это категория этического сознания, которая реализуется как универсальный концепт. Внешние семантические границы этого концепта - положительная оценка субъектом своей судьбы, внутреннее семантическое пространство этого ментального образования динамически наполняется сущностными признаками. *Happiness* как существительное в английском языке отмечается бедностью метафорического представления, отсутствием ассоциаций. Радость сопровождается переживанием удовлетворенности самим собой и окружающим миром. Радость - чувство, которое возникает быстро. Ее легко распознавать, улыбка и смех свидетельствуют о ее наличии. Сильную и кратковременную радость переживающие ее часто принимают за счастье. Поэтому можно сделать вывод, что радость - это сегмент счастья. Счастье - сложное понятие, включающее в себя как когнитивный, так и эмоциональный компоненты, а также и сиюминутную радость человека («вершинное переживание» - кратковременное ощущение безграничного счастья и полноты жизни). Поэтому чем чаще человек переживает такие радостные моменты, тем более счастливым он себя чувствует.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. М. 1990
2. Кессиди Ф.Х. Этические сочинения Аристотеля. Т.4 М., 1983
3. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода//Концепты. Архангельск. 1997.
4. Москвин В.П., Алеференко Н.Ф. Спорные проблемы семантики//ВЯ. 2000. №6.
5. Татаркевич В.О счастье и совершенстве человека. М., 1981
6. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. Oxford UP, 1996
7. Active Study Dictionary of English. L.: Longman, 1983
8. Longman Dictionary of Contemporary English. Burnt Mill, Harlow: Longman Group Ltd., 2000
9. Cambridge Dictionary of American English. Cambridge UP, 2000
10. Webster's New Dictionary of Synonyms. Springfield: Merriam-Webster, 1984

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЁЖИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация: в статье охарактеризованы политические предпосылки развития «инновационного человека»; многосторонне рассмотрена креативность как фундаментальная основа творческого потенциала современной молодёжи; заложены основы проектирования психолого-педагогической программы её развития, выделены её условия, ресурсы, положительные эффекты и риски.

Ключевые слова: креативность, психолого-педагогическая программа, развитие, условия, ресурсы, риски.

Abstract: the article describes the political preconditions for the development of «innovative person»; creativity considered multilateral as the fundamental basis of the creative potential of today's youth; laid foundations for the design of a psycho-educational program for its development allocated its conditions, resources, positive effects and risks.

Keywords: creativity, psycho-educational program, development, design, conditions, resources, risks.

В стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия-2020», обеспечивающей долгосрочное перспективное планирование и прогнозирование инновационного развития «новой» России, отмечена потребность в «инновационном человеке», ориентированном на непрерывное создание и внедрение инноваций, что отражено в ключевой задаче: «Наращивание человеческого потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций» [Проект 2010: 18].

«Инновационный человек» определяется как гражданин, адаптивный к постоянным изменениям окружающего мира во всех сферах жизни, активный инициатор и конструктор продуктивных перемен, играющий свою неповторимую роль в инновационном обществе на основании своих склонностей, интересов и личностного потенциала [Проект 2010: 30]. Для постепенного формирования «инновационного человека» (с повышенным уровнем человеческого потенциала) предлагается создание особого «инновационного климата», творческой среды, благоприятной для профессионального совершенствования и способствующей развитию свободы творчества и самореализации личности. Б. М. Зыков, Н. Р. Сабанина выделили три стадии формирования и развития человеческого капитала из человеческого потенциала: «...выявить задатки ребёнка – это одно;

превратить выявленный задаток в способность или специфический потенциал – другое; уметь найти прибыльное применение этого потенциала на реально существующем рынке общества (то есть капитализировать его) – это третье» [Зыков 2013].

«Поступательное развитие творческого потенциала личности, – главная идея непрерывного образования – писала Т. В. Шишова. – Непрерывное образование рассматривается сейчас в качестве руководящей концепции для будущих реформ и нововведений в экономической и социальной сферах общества» [Шишова 2012]. Первый этап проекта «Инновационная Россия-2020» (2009-2013 гг.) был направлен на консолидацию конкурентных преимуществ Российской Федерации, укрепление государственных позиций в мировой экономике, политике, искусстве, спорте и запуск «режима инновационного развития» страны; второй этап (2014-2020 гг.) направлен на «инновационный прорыв», особую роль в котором должно сыграть улучшение качества человеческого потенциала и социальной среды [Набиуллина 2008].

Это время для реализации компетентностного подхода, заявленного, как теоретической, так и практической основой постоянной профессиональной подготовки, переподготовки и самоподготовки кадров на основании непрерывного самообразования, которое, в свою очередь, является интегральным (педагогическим и акмеологическим) фундаментом совершенствования качества ресурсов человеческого потенциала и обращения его в человеческий капитал. Последнее может стать возможным только благодаря специальному целенаправленному системному развитию личностного (интеллектуально-личностного) и творческого потенциалов человека, как психологического базиса трансформации духовных, психических, физических и иных ресурсов человеческого потенциала в инновационные ресурсы человеческого капитала профессиональных кадров новой России. Фундаментальной основой творческого потенциала человека является интеллектуальная и личностная креативность современной молодёжи. Следовательно, возникает потребность в глубоком и всестороннем изучении креативности современной молодёжи, проектировании психолого-педагогической программы её развития.

Креативность может проявляться на следующих уровнях: поведенческом, как креативное поведение человека, совокупность нестандартных актов повседневной поведенческой активности; деятельностном, как психическая основа творческой деятельности, проявляющаяся в её процессе и продуктах; эмоциональном, как проявление многообразия творческих состояний человека-творца в креативном акте; когнитивном, как интегральная интеллектуальная характеристика познавательных процессов человека, направленных на порождение нового в себе и мире, в пространстве культуры; личностном, как совокупность личностных свойств и ценностей, способствующих творческому самовыражению, самореализации и духовному совершенствованию человека;

антропологическом, как фундаментальная основа антропогенеза и ключевой человеческий ресурс; культурном, как психологическая основа культурогенеза; экзистенциальном, как свободно реализуемая творческая потенция к разрешению экзистенциальной дилеммы и драмы человека; духовном, как высшее выражение идеального творческого начала личности в мире.

Таким образом, можно выделить современные мировые тенденции в отношении креативности и творческого потенциала инновационного человека [Творчество 2011]:

1) по ведущему типу методологической установки: а) дуалистическая, ориентированная на онтологическое и аксиологическое разделение креативных личностей и креативного мира, основанное на вере в творчество как в ведущий фактор разрешения экзистенциальной дилеммы; б) монистическая, ориентированная на построение системной модели креативности для осуществления успешного управления её преобразованием в мире, в том числе, для трансформации инновационных ресурсов и человеческого потенциала; в) плюралистическая, ориентированная на поддержание многообразия творческого проявления человека в мире, возникновение и выделение уникального, неповторимого, нового содержания, формы, процесса;

2) по направленности реализации креативности: а) прагматическая, ориентированная на изучение и развитие креативности в рамках решения узких практических задач в разных сферах деятельности личности, группы, общества; б) духовно-эстетическая, ориентированная на восстановление и укрепление духовно-религиозных ценностей и идеалов общества (часто в традиционно-догматической, канонической форме); в) перфекционистская, ориентированная на универсальное развитие и саморазвитие креативности самосовершенствующегося профессионала XXI века; г) антиэстетическая, ориентированная на понижение мирового уровня идеального (в классическом его понимании) в творческой форме, содержании, процессе, методе, выражающаяся в духовном упадке личности и общества; д) технократическая, ориентированная на развитие творческого потенциала технических устройств, глобальную информатизацию, технологические революции, «киборгизацию»; е) теургическая, ориентированная на преобразование творческого потенциала в духовном богочеловеческом творчестве нового эона; ж) гедонистическая, ориентированная на разработку способов, средств, условий, химических препаратов, визуальных и иных образов, идей для получения разнообразных чувственных и интеллектуальных удовольствий.

3) по философскому методу познания и развития креативности: а) диалектическая, базирующаяся на взаимопереходах актуальной (креативности в действительности) и потенциальной (креативности в возможности) составляющих в творческом акте; б) метафизическая, опирающаяся на идею параллельного существования и развития актуальной

и потенциальной креативности, реального изменения мира благодаря их сближению; в) догматическая, отстаивающая традиционное понимание креативности, её развитие в рамках мыслительных структур творческой деятельности; г) эклектическая, искусственно создающая конгломерат необычных ситуативно-комбинационных сочетаний различных элементов для творческого развития и саморазвития, как основы современной культуры и искусства; д) софистская, исходящая из ложного применения традиционной и нетрадиционной логических систем в действии творческого акта для получения практической выгоды, введения в заблуждение, манипулирования и откровенного обмана; е) релятивистская, демонстрирующая представление об относительной изменчивости креативного потенциала в мире, его кругообразном обращении, что требует специального изучения культурного наследия человечества.

Таким образом, можно выделить условия, необходимые для эффективной реализации психолого-педагогической программы развития креативности:

- диагностические, обеспечивающие изучение компонентов творческого потенциала с использованием психодиагностических методов и методик;
- концептуально-деятельностные (представлены в принципах реализации программы), создающие методологическую и аксиологическую основу организации смыслового, психологического и деятельностного пространства развития креативности в системе занятий, а также способов психолого-педагогического сопровождения;
- экзистенциальные, предполагающие свободное побуждение личности каждого участника такой программы к самосозиданию и самотрансценденции, повышению качества собственной жизни, готовности к встрече и творчеству, как исходное онтологическое основание развития креативности;
- процессуально-технологические, объединяющие современные психотехнологии, формы, методы и средства творческого развития и самосовершенствования, электронные технические средства для эффективного осуществления развития креативности и электронного сопровождения конструирования индивидуальной траектории профессионально-личностного роста и пространства своей жизни;
- организационные, способствующие установлению и поддержанию целесообразной атмосферы и среды (творческого климата) свободного взаимодействия и сотворчества ведущего и участников психолого-педагогической программы в режиме коворкинга;
- контрольно-регулирующие, включающие анализ промежуточных и итоговых результатов действия психолого-педагогической программы, контроль и управление процессом развития креативности в группе на протяжении всех этапов работы, дополнение и преобразование отдельных компонентов программы и оказания помощи в построении траектории

индивидуального развития каждого участника на время реализации программы и за его пределами.

Для успешного осуществления психолого-педагогической программы развития креативности необходимо наличие и комплексное действие следующих ресурсов: экзистенциальных (свобода личностного выбора при вступлении в тренинговую группу, свободная организация взаимодействия участников программы в режиме коворкинга); человеческих (участники программы, как субъекты профессионального образования и самообразования в мире перемен); креативных (творческий потенциал молодёжи, как фундамент капитализации человеческого потенциала и превращения его в человеческий капитал инновационных кадров современной России); юридических (международные, государственные, региональные нормативно-правовые документы, имеющие юридическую силу, а также официально заверенные договоры, инновационные проекты, содержание которых касается реализации и повышения качества человеческого потенциала в профессиональной деятельности на разных уровнях); научно-методических (отечественные и зарубежные теории, концепции, положения и идеи); организационно-управленческих (система организации и идейно-концептуального управления ходом поэтапной реализации программы); технологических (интерактивные, развивающие, обучающие, воспитательные и другие технологии и методы развития креативности и реализации творческого потенциала личности участника психолого-педагогической программы, как субъекта образования и самообразования); информационных (литературные источники, видео- и аудиоматериалы, интернет-ресурсы и др.); электронных (специально организованное и управляемое виртуальное пространство общения и взаимодействия в социальной сети); деятельностно-практических (система работы ведущего и участников в специально организуемом взаимодействии по развитию креативности в тренинговой группе); пропедевтических (философский, психологический, педагогический, акмеологический, жизненный опыт ведущего и участников программы).

При полноценном обеспечении перечисленных ресурсов и соблюдении описанных условий можно ожидать следующие положительные эффекты программы: преобладание ценностно-смысловой регуляции поведения участника программы, как субъекта образования и самообразования; повышение психологической осведомлённости участников психолого-педагогической программы о методах и технологиях развития креативности; трансформация человеческого потенциала в человеческий капитал, как инновационный ресурс участников психолого-педагогической программы – будущих профессиональных кадров современной России; освоение и активное применение участниками психотехнологий, методов и приемов развития креативности, реализации творческого потенциала и расширения собственного жизненного пространства.

Возможные риски в ходе реализации такой программы:

непродуманность, некомпетентность в использовании психологических технологий ведущим в работе с группой; обострение личных психологических проблем участников психолого-педагогической программы и недостаточность человеческих ресурсов для их определения и разрешения; ограниченность доступа участников программы к необходимым ресурсам (научно-методическим, технологическим, информационным и т.д.); использование ведущим и (или) участниками программы психологических знаний, умений, навыков, методов, полученных в ходе совместной работы, в собственных корыстно-манипулятивных, психологически не безопасных целях; невостребованность данной подготовки представителями современной молодёжи, как субъектами образования и самообразования, или работодателями в конкретном регионе и др. Стоит отметить необходимость экспериментального изучения инновационного мышления и поведения в сравнении с проявлениями интеллектуальными и личностными проявлениями креативности. Это позволит говорить о единстве или разделённости инновационности и креативности в структуре творческого потенциала современного человека, а, следовательно, возможных методических путях его психолого-педагогического развития.

Литература

1. Зыков Б. М., Сабанина Н. Р. Человеческий потенциал: трансформация в социальный капитал // Народное образование. 2013. №1. С. 55-62.
2. Набиуллина Э. С. Россия-2020: концепция обеспечения экономического лидерства [Электронный ресурс] / Минэкономразвития России. М., 2008. 27 с.
3. Проект «Инновационная Россия-2020» (стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) [Электронный ресурс] / Минэкономразвития России. М., 2010. 105 с.
4. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. М. Институт психологии РАН, 2011. 736 с.
5. Шишова Т. В. Формирование качеств субъекта здоровой жизнедеятельности в непрерывном образовании как условие повышения его качества жизни // Высшее образование сегодня. 2012. №8. С. 43-47.

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Работа посвящена англо- и немецкоязычным педагогическим терминам с метафорическим содержанием. Рассмотрены особенности метафорического переосмысления моно- и многокомпонентных терминов сферы образования.

Ключевые слова: метафора, метафорический компонент, терминология, образование, педагогика.

Abstract: The work is devoted to English- and German-language pedagogical terms with the metaphorical contents. Specifics metaphorical reconsideration of mono- and multicomponent terms of education are considered in our work.

Key words: metaphor, metaphorical component, terminology, education, pedagogics.

Проблема метафоры остается одной из ключевых в современной лингвистике. Это связано с тем, что ее традиционная дефиниция как «перенос по сходству и аналогии», требует дополнительного пересмотра, поскольку современное языкознание в области семантики постоянно развивается и пополняется новыми исследованиями и дефинициями. Метафора является прежде всего самым креативным средством обогащения языка, проявлением языковой экономии, семиотической закономерностью, которая проявляется в использовании знаков одной структуры знаний для обозначения другой. Проблемами метафоричности научных терминов занимались такие ученые, как Л.Н. Алексеева, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Крюк, С.С. Гусев, М. Джонсон, Л.В. Ивина и др. Исследователи утверждают, что терминологизация по своей природе является метафорической.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения семантических инноваций, а именно тех, которые были образованы в результате метафоризации, как одного из важнейших и постоянных проявлений развития языка. Метафора исследуется как эффективный инструмент номинации в современной педагогической терминологии. Анализ терминов-метафор данной терминосферы позволяет сделать выводы об общих тенденциях формирования научной терминологии, в частности в исследуемой сфере.

Цель работы заключается в анализе семантических процессов, образовавшихся в результате процесса метафоризации.

Объектом исследования является метафорический компонент в терминологии сферы образования.

Материалом исследования послужили педагогические термины немецкого и английского языков.

Непрерывное и динамичное развитие науки и техники стимулирует процесс расширения и разнообразия словарного состава языка. Современная научная терминология различных отраслей знания является одним из тех пластов языка, пополняющегося наиболее активно терминологическими единицами такого характера. Особое место в этом направлении занимает немецкоязычная и англоязычная терминология сферы образования, которая и сегодня продолжает динамично развиваться, пополняясь новыми терминами.

Одной из особенностей современного научного стиля является метафоризация терминологического характера. Обогащение языка терминологическими единицами осуществляется путем вторичной номинации, основанной на метафорическом и метонимический переосмыслении уже существующих в языке слов [Левицкая 1961: 118]. Семантическая эволюция такого рода заключается в том, что первичное, удостоверенное литературными источниками слово с бытовым значением путем специализации переходит в терминологическую систему с новым значением. Некоторое время чувствуется связь термина с его исходным значением, но со временем оно ослабевает, а впоследствии может и вовсе утрачиваться.

Метафоризация – это механизм речи, заключающийся в употреблении слова, обозначающего определенное понятие, определенный класс предметов или явлений, для наименования понятия, принадлежащего к другому классу по сходству признаков этих понятий.

В свою очередь, научная метафора – это слово или словосочетание, употребляемое в переносном смысле для обозначения определенной реалии в научной сфере по сходству определенных черт [Ивлева 2000: 27].

С появлением метафоры и метонимии тесно связан процесс расширения смыслового объема слова благодаря возникновению у него переносных значений. При переносе наименования по сходству внешних признаков, места расположения, формы предметов и т.д. возникают такие похожи образные ассоциации, которые в момент совершения переноса признаются носителями языка как наиболее важные. Перенос такого типа называют метафорическим. В ходе его метафора может служить не только средством оценки, но и выполняет номинативную функцию, называя и обозначая новое понятие с помощью так называемого семантического образа. Процесс метафоризации является универсальным и закономерным. Семантический потенциал слов неисчерпаемый, их семантические границы постоянно смещаются, определенную роль играют при этом когнитивные и психологические факторы [Циткина 1988: 122]. Можно сказать, что терминопонятия особым способом представляют специальные знания. С когнитивной точки зрения термин можно рассматривать как инструмент

онтологизации знаний. В качестве когнитивного механизма образования педагогических терминов рассматривается метафора.

В исследованном материале зарегистрировано 32 случая метафорического словоупотребления, что составляет 1,8% выборки. В процессе метафорической номинации абстрактные характеристики образовательных реалий могут переосмысливаться как конкретные, наглядные черты, которые переносятся с других, не связанных с образованием сфер человеческого бытия.

Так, например, термин *sandwich course* (досл. перевод – сэндвич курс) обозначает курс обучения, который основан на чередовании периодов обучения и периодов практической работы на предприятии. Имеющаяся аналогия со структурой сэндвича: чередование слоев хлеба, колбасы, сыра, и тому подобное.

Определенная часть метафорических терминологических единиц, которая употребляется в педагогической литературе, даже не содержит в своей структуре слова из области педагогических реалий. Например, метафорический термин *late bloomer* (досл. – поздний цветок) используется при обозначении студента, который достиг успеха позже, чем его сверстники [Стефанова 2004: 14].

Похожий пример находим и в немецкоязычной терминологии. С неким метафорическим компонентом употребляется немецкоязычный термин *überforderter Schüler* («подавленный ученик», ученик, к которому ставятся завышенные требования). По сути это ученик, который отстает или не справляется с требованиями программы.

В англоязычной и немецкоязычной научно-педагогической литературе наблюдаем широкое применение общелитературной лексики, используемой для образного, аллегорического, метафорического именования педагогических явлений. Например, немецкоязычный термин *kulturelles Zurückbleiben* (досл. «культурный застой») применяется в отношении ученика, проявляющего неприятие к общепринятым нормам поведения.

В англоязычных терминах *knowledge market*, *education market* (рынок знаний, рынок образования) суть метафорического переноса заключается в том, что в современном мире *knowledge* (знание) является предметом потребления, который может быть продан / куплен, то есть понятие «товар» перенесено на понятие «знание».

Появление метафоры *magnet school* (досл. школа-магнит) связана с возникновением нового типа школ, которые активно приобщают учащихся к знаниям и открывают перспективу надежного трудоустройства [Лысикова 2012: 12]. Соответственно, лишь при рассмотрении метафорического содержания данного термина, а не его первичного значения, мы понимаем смысловое значение термина *magnet school* – школа с углубленным изучением предметов, специализированная школа, отличающаяся высоким уровнем подготовки.

Наиболее продуктивным является образование многокомпонентных терминов, один или несколько из составляющих которых употребляется в переносном смысле, а другие – в терминологическом. В этом случае метафорическое переосмысление происходит через пересечение общеупотребимого и терминологического значений. Так,

- англ. *blind training* («досл. - тренировки, осуществляющиеся вслепую, на ощупь») обозначает автоматическое применение учебных стратегий учениками;

- англ. *Buzz-Gruppen-Referat* (англ. *Buzz* – жужжание) – особая форма презентации устного доклада, после каждой части которого слушатели «жужжат», то есть тихим голосом обсуждают услышанное в малых группах.

Таким образом, анализ немецкой и английской терминологии сферы образования продемонстрировал наличие процессов метафоризации в процессе терминообразования. Метафора служит средством расширения знаковых ресурсов терминосистемы, а также орудием научного поиска, уточнением и дифференциацией понятийного аппарата языкознания. В процессе метафоризации на языке науки метафора, выступая в функции термина, играет важную роль в формировании научной терминологии обычно в промежуточных и переходных случаях, образующихся в ходе развития языка как знаковой системы, естественно сложившейся и непрерывно функционирующей.

Литература

1. Ивлева Г.Г. О роли метафоры в процессах познания (на материале немецкой космической терминологии) / Г.Г. Ивлева // Терминологический вестник. – № 1. – М., 2000. – С. 26–28.
2. Левицкая Т. П. Основы построения научно-технической терминологии / Т. П. Левицкая, А. М. Фитерман, Д. С. Лотте // Вопросы теории и методики. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 160 с.
3. Лысикова И.В. Англоязычные педагогические и лингводидактические термины в современном немецком языке : структура, семантика, прагматика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 – германские языки / И.В. Лысикова ; Моск. Пед. Гос. Ун-т. – М., 2012 – 22 с.
4. Стефанова Н.О. Современная англоязычная терминология сферы образования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 – германские языки / Н. О. Стефанова ; Одес. нац. ун-т им. И.И. Мечникова. – Одеса, 2004. – 20 с.
5. Циткина Ф. А. Терминология и перевод / Ф.А. Циткина // К основам сопоставительного терминоведения. – Львов : Изд-во Львов. гос. ун-та, 1988. – 158 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *Образование уже и есть инновация. Так как информационное образование - это лучший способ усовершенствования знаний и достижений определённых высот.*

Summary: *Education is already an innovation. As information education is the best way to improve the knowledge and achievements of certain heights.*

Ключевые слова: *инновация, технология, развитие, обучение, образование, деятельность.*

Keywords: *innovation, technology, development, learning, education and activity.*

Образование обязано обеспечить не только полноценное личностное, общественное, культурное становление человека, но, и также готовность к последующему развитию либо к самообразованию.

Перед российской системой образования стоит ряд проблем, которые необходимо решить для развития современного общества. Эти проблемы выражены политическими, общественно-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых в первую очередь нужно делать особый акцент на увеличение качества и доступности образования. Повышение академической мобильности, интеграции в крупное научно-образовательное сообщество, создание подходящих в финансовом проекте образовательных систем, и ещё увеличение уровня институтской корпоративности и усиление взаимосвязей между всевозможными уровнями образования.

Одним из наилучших способов решения этих проблем является информатизация образования. Совершенствование технических средств коммуникаций привело к большому успеху в области информационного обмена. Появление новых информационных технологий, имеющих прямое отношение к развитию компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, способствовало созданию качественного информационно-образовательного развития и совершенствованию системы образования [Алексеева 2004: 28-30].

Инновация (с англ. Innovation – значит нововведение) - это внедрение новейших форм, методов и навыков в сфере преподавания, образования и

науки. Любое общественно-экономическое нововведение, пока оно не стало актуальным, мы также можем считать инновацией.

В начале третьего тысячелетия к образованию предъявляются особые требования к применению разных технологий, так как их продукт ориентирован на живых людей, а степень формализации и алгоритмизации научно-технических образовательных операций вряд ли когда-то станет сравнима с промышленным развитием. Вместе с технологизацией образовательной деятельности аналогично неминуем процесс ее гуманизации, что сейчас приобретает все наиболее обширное распространение в масштабах личностно-деятельностного подхода. Большие конфигурации, происходящие в системе образования, что в нашей стране, и что за границей, приводят к формированию новейшей идеологии и методологии образования как идеологии и методологии инноваторского образования. Инноваторские технологии нужно рассматривать как инструмент, при помощи которого новая образовательная парадигма может быть внедрена в жизнь [Дебердеева 2005: 67-69].

Основной целью инновационных технологий образования считается подготовка человека к жизни в непрерывно меняющемся мире. Суть такового преподавания содержится в ориентации учебного процесса на вероятные возможности человека и их реализацию. Образование сначала обязано развивать механизмы инновационной деятельности, искать креативные приёмы решения актуальных задач и ещё способствовать превращению творчества в норму и смысл существования человека.

К основным целям в инновационной деятельности можно отнести следующее: становление умения направлять действия, без помощи вникать в получаемую информацию, становление творческого нешаблонного мышления, развитие детей с помощью наибольшего выявления их естественных возможностей, используя новые достижения науки и практики.

О настоящем и будущем российской системы образования можно говорить лишь в том случае, если её модернизация будет базироваться не только на организационных нововведениях, но и на конфигурациях по созданию – в содержании и разработках кадров и подготовке научных изысканий. Как социальный институт, воссоздающий интеллектуальный потенциал нашего государства, образование обязано устремляться к опережающему развитию, отвечать интересам социума, а точнее определённой персоны и потенциального работодателя.

При помощи информационно-коммуникационных технологий можно получить доступ к поиску и передачи информации, преобразовать характер умственной работы, автоматизировать труд человека. Как вероятно, уровень становления и введения информационно-коммуникационных технологий в производственную работу способствует успеху любой фирмы. Базой справочно-коммуникационных технологий считается справочно-телекоммуникационные концепции, которые базируются на компьютерных средствах и информативных ресурсах и аппаратно-программных средств,

обеспечивающие сохранение, обрабатывание и передачу данных, в том числе даже на расстоянии [Бычков 2005: 33-36].

Нынешнее учебное заведение обязано стать передовой площадкой в сфере информативных технологий, местом, где индивид приобретает не только необходимые знания, но и проникается духом нынешнего информационного сообщества. В отсутствии использования справочно-коммуникативных технологий (ИКТ) образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Так как инноваторским является образовательное учреждение, широко внедряющее в образовательный процесс организационные, дидактические, научно-технические новинки и на этой основе добивающееся интенсивного повышения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки профессионалов. Термин «инновация» (от латинского «иннове») возникло в середине 17 столетия и означает внедрение нового в определённую область, вживание в нее и формирование единого строя перемен в данной сфере. Под словом инновация мы понимаем новшество, которое внедряется в современное общество.

Образование, по сути, является путём и формой развития целостного человека. Суть и задача новейшего образования заключается в формировании возможностей социума, также изучении многоцелевых методов мышления. Современный термин «образование» связывается с подобными определениями таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Вплоть, до того как термин «образование» стали связывать с просвещением, оно обладало наиболее широким звучанием. Лексико-грамматические значения рассматривают слово «образование», как существительное от глагола «образовывать» в значении: «создавать», «формировать» или «усовершенствовать» что-то новое. Создавать новое - это и есть инновация.

В современном обществе интерактивные методы преподавания и технологические процессы настоящего времени требуют большого количества использования телекоммуникационных ресурсов, которые готовы гарантировать связь с соучастниками в целях образовательного процесса, содействие мультисервисных технологий, а также значительную эффективность телекоммуникационного оснащения и пропускную способность сетей передачи информации.

Нововведения, или инновации, необходимы для любой профессиональной деятельности социума и поэтому, безусловно, становятся объектом исследования, анализа и внедрения. В результате научных поисков как раз таки появляются инновации, которые мы используем в современном мире.

В контексте инноваторской стратегии целого преподавательского процесса, значительно увеличивается значимость руководителя среднего учебного заведения, педагогов и воспитателей как непосредственных носителей новаторских действий. При всем многообразии технологий

преподавания: дидактических, компьютерных, проблематичных, модульных и прочих—реализация основных педагогических функций остается за педагогом. Педагог всё больше осуществляет функции консультанта, советчика или воспитателя во взаимосвязи с применением новейших технологий в учебно-воспитательном процессе. От них требуется специальная психолого-преподавательская организация, в профессиональной деятельности педагога, в которой реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в сфере педагогики и психологии, технологические процессы преподавания и воспитания. На данной базе создаётся готовность к восприятию, оценке и осуществлению обучающих инноваций [Клименко 2000: 123-125].

Под словом «инновация» мы подразумеваем нововведение, новизну, изменение; нововведение как средство и процесс предполагает внедрение чего-то новейшего. Применительно к обучающему процессу нововведение значит внедрение нового в цели, смысл, способы и формы преподавания и обучения, организацию совместной работы педагога и ученика.

В инновационном процессе образования входит две главные проблемы педагогики — эта проблема исследования, обобщения и распространения современного педагогического навыка и проблема применения достижений психолого-педагогической науки на практике. Таким образом, объект инноватики, содержание и механизмы инновационных действий обязаны находиться в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой действий, рассматриваемых до сих пор, пока обособленно, т.е. итогом инноваторских действий должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые возникают на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность значений управленческой деятельности по созданию, изучению и применению образовательных нововведений. Суть состоит в том, что педагог может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новейших педагогических технологий, теорий, концепций. Регулирование этим процессом гарантирует целенаправленный подбор, оценку и использование в собственной работе навыков сотрудников или предлагаемых наукой новейших идей, методов. Потребность в инновационной ориентированности преподавательской работы в нынешних условиях развития сообщества, культуры и образования определяется в следующем:

Во-первых, преобразования происходящие в общественно-экономическом процессе послужили полному обновления концепции образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в разного рода учебных заведениях. Инноваторская целенаправленность работы педагогов и воспитателей, включающая в себя формирование, освоение и применение преподавательских нововведений, которые выступают средством обновления образовательной политики [Сластенин 2002: 229-232].

Во-вторых, это усиление гуманитаризации содержания образования, а именно непосредственное изменение объема, состава учебных дисциплин, внедрение новейших учебных предметов которые требуют непрерывного отыскивания новейших организационных форм, технологий преподавания. В данном случае авторитет учителя или преподавателя значительно повышается в образовательной сфере.

В-третьих, это само отношение преподавателей к тем новшествам, которые применяются в педагогической деятельности. В условиях суровой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса преподавателю не предоставляют возможность в выборе программ и учебников, а также в выборе новейших способов и методов в преподавательской деятельности. Если раньше инноваторская работа сводилась в основном к применению рекомендованных сверху нововведений, то в настоящий момент она приобретает все более исследовательский характер. Непосредственно по этой причине важным направлением в работе руководителей средних учебных заведений, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание условий для их эффективной разработки и применения.

В-четвертых, это вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные взаимоотношения, а также создание новейших видов учебных заведений, в том числе и негосударственных, которые создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Таким образом, образование - уже само по себе и является инновацией. Используя инновации в своей деятельности, преподаватель делает свою работу более интересной, понятной и насыщенной. При пересечении предметных областей естественных наук подобная интеграция просто необходима для формирования целостного кругозора и мировосприятия инновациям относятся внедрение ИКТ в учебно-воспитательный процесс, программное обеспечение поставляемые в средние учебные заведения интерактивные электронные доски, а также проекты модернизации.

Литература

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева// Учитель. - 2004. - № 3. - С.78.
2. Бычков, А. В. Инновационная культура/ А. В. Бычков// Профильная школа. - 2005. - № 6. - С.83.
3. Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества/ Т. Х. Дебердеева// Инновации в образовании. - 2005. - № 3. – С.79.
4. Кваша В.П. управление инновационными процессами в образовании. Дис. канд. пед. наук. М.,1994. – С.345.

5. Клименко Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя. Автореф. Дис. Хабаровск, 2000. – С.289.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – С.456.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.576.

**Давлеткиреева Л.З.,
Шелеметьева В.А.
(г. Магнитогорск)**

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса, позволяя подготовить высококвалифицированных специалистов. По этой причине актуальной является проблема вовлечения большего количества студентов в данный процесс. Одним из путей достижения данной задачи является применение мобильных приложений в научно-исследовательской деятельности.*

Ключевые слова: *мобильные приложения, научно-исследовательская работа, наука, студент.*

Abstract: *The research work of students is one of the most important forms of the educational process, allowing preparing highly qualified specialists. For this reason, the actual problem is to involve more students in the process. One way of achieving this task is the use of mobile applications in research activities.*

Keywords: *mobile applications, scientific research, science, student.*

Одним из основных методов развития аналитического мышления, последовательности действий и самостоятельности студентов является правильная организация их научно-исследовательской деятельности. В процессе научно-исследовательской деятельности студенты не только учатся анализировать материал, делать выводы на его основе, правильно организовывать ход исследования, они получают опыт, который непременно пригодится им в будущем. К таковым можно отнести умение применять свои знания на практике, ставить цель и следовать ей, правильно организовывать свой труд, как индивидуальный, так и совместный. Участие студентов в научно-исследовательской деятельности способствует их интеллектуальному

обогащению, расширению кругозора, проявлению инициативы, а также развивает нестандартное мышление и стремление к самосовершенствованию[2, 7-9].

Научно-исследовательская работа включает четыре этапа. Первый – это подготовка к исследованию, в ходе которого определяется цель исследования, происходит накопление знаний по предмету исследования, обосновывается предмет, объект исследования и его актуальность, формулируются задачи исследования. Второй этап–исследовательский–предполагает систематическое изучение литературы по теме, сбор социально-экономической и статистической информации и экспериментальное исследование, включая подготовку к опыту, его проведение, проверку полученных значений и обработку опытных данных.

На следующем этапе с помощью моделирования систем и математических методов анализа происходит описание состояния системы, выявление закономерностей, свойств и зависимостей, а также устанавливается характер воздействия тех или иных факторов на процесс. Заключительный этап включает внедрение результатов научного исследования, но присутствует не во всех работах. Стоит отметить, что каждая стадия научного исследования вырабатывает у студента необходимые навыки, он учится действовать последовательно, планировать и правильно организовывать свою деятельность.

Особое место в научно-исследовательской деятельности отводится воспитательной составляющей. Стоит особо отметить роль различных студенческих научных обществ, создаваемых в вузах. Работа в коллективе учит студентов организовывать как профессиональные коммуникации, так и личный контакт, и, что не маловажно, позволяет реализовать потребность в общении.

Однако не стоит забывать, что индивидуальная исследовательская деятельность ценна не только в обучении и воспитании, но и в личностном плане, поэтому важно совершенствовать старые и находить новые подходы к активизации данного вида работы студентов.

Итак, научно-исследовательская деятельность студентов является неотъемлемой частью всех этапов образовательного процесса в вузе, обеспечивая конкурентоспособность учащихся в будущей профессиональной деятельности. По этой причине актуальной остается проблема вовлечения большего количества студентов в данный процесс. Одним из путей достижения данной задачи является применение мобильных приложений в научно-исследовательской деятельности. Чтобы убедиться в этом, сначала определим, что означает понятие мобильные приложения.

В большинстве источников под мобильным приложением понимают программу, установленную на то или иное мобильное устройство (смартфон, коммуникатор, планшет и т.д.), которая, обладая определенными функциональными возможностями, подключается к мобильному серверу и управляет пользовательским интерфейсом, данными и бизнес-логикой

устройства. Подобные программы разрабатываются на языке высокого уровня таких, как Java, C++, JavaScript и др. и компилируются в нативный т.е. машинный код устройства.

Первым мобильным приложением можно считать телефонную книжку, которая предназначалась для сохранения контактов и их упорядочивания. В 90-х годах XX века появились различные мультимедийные приложения: калькуляторы, календари, небольшие аркадные игры. Уже тогда стало ясно, что разработка приложений является очень перспективным направлением. Бурный рост количества подобных программ и их разработчиков наблюдается после появления технологии WAP, которая сделала возможным доступ к интернету посредством мобильного телефона, позволив устанавливать различные ПО напрямую, без обязательного подключения к компьютеру или ноутбуку. Кроме того, данному процессу способствовали появившиеся позже новые технологии передачи данных с помощью сотовой связи (GPRS, EDGE), позволившие понизить стоимость интернет-трафика.

С появлением смартфонов и коммуникаторов в 2000-х годах операционная система становится открытой для разработки программного обеспечения сторонними разработчиками, приложения становятся более функциональными. Датой появления рынка мобильных приложений считается 11 июля 2008г., который ознаменовался запуском инновационной технологии распространения приложений, запущенной Apple, позже ее примеру последовала компания Google. Уже на тот момент в магазине AppStore было 500 приложений, а на конференции WWDC 2014 Тим Кук (генеральный директор Apple), сообщил, что их количество в магазине Apple превысило 1,2 миллиона, что иллюстрирует огромные темпы роста использования мобильных приложений. Увеличивается так же количество приложений в онлайн-магазине GooglePlay для Android-устройств, по данным appFigures, их количество в [GooglePlay](#) в прошлом году достигло 1,43 миллиона. Помимо вышеуказанных лидеров данного рынка на нем присутствуют другие магазины приложений, в том числе WindowsStore, SamsungApps, BlackBerryWorld [6].

Заинтересовавшись высоким спросом на данный продукт, аналитическая компания Flurry изучила популярность разных категорий приложений, по результатам исследования потребители больше всего времени тратят на игры и социальные сети (рис.1).

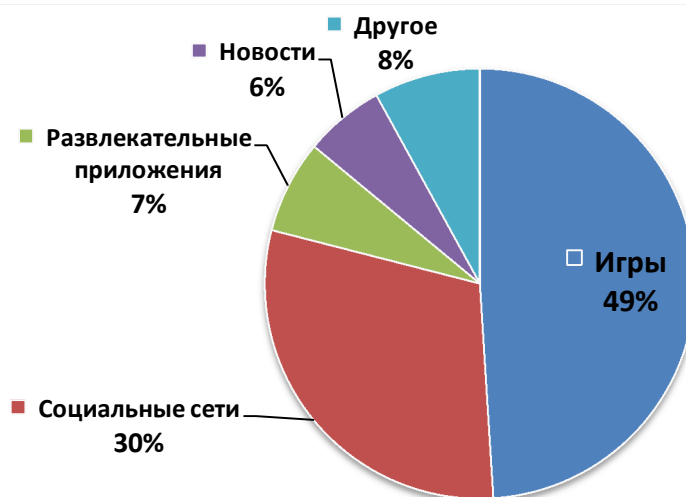


Рисунок1 - Применение мобильных приложений

Растет количество и качество приложений, возникают и реализуются новые идеи. Исходя из вышесказанного, следует вывод о том, что востребованность мобильных приложений можно использовать для активизации научно-исследовательской деятельности студентов.

Мобильные приложения могут использоваться практически на всех стадиях проведения исследовательской работы. Например, на подготовительном и исследовательском этапах, когда нужно изучить различную литературу, часто находящуюся в электронном виде, студент получает возможность сохранять неограниченное количество закладок в документе, делать пометки, копировать текст, а также всегда иметь доступ к собранным материалам благодаря мобильным приложениям. Кроме того, так называемые «читалки» позволяют пользователю адаптировать режим чтения под себя: менять яркость подсветки и фон. Большинство таких программ поддерживает функцию чтения вслух, которая незаменима в условиях, когда обычное чтение затруднительно или глазам требуется отдых. В ходе изучения источников информации могут встретиться слова, значение которых студенту не понятно, тогда он может обратиться к любому из множества приложений, реализующих в себе функции словаря, аналогичным способом можно узнать перевод незнакомых иностранных слов.

На втором этапе не редко используется такой метод исследования как анкетирование. Благодаря социальным сетям, доступ к которым осуществляется посредством приложения, анкетирование может захватить большее количество людей, отпадает необходимость распечатывать огромное количество бланков, а благодаря встроенной функции создания опроса, которую поддерживает ряд приложений, результаты можно получить мгновенно. Помимо этого, если научно-исследовательская работа требует проведения эксперимента, то студенту могут понадобиться калькулятор, таймер или записная книжка, которые совмещает в себе телефон, так же ему могут пригодиться приложения, содержащие справочную информацию, будь то формулы, коэффициенты переводов или что-то другое.

Еще одной программой, которая может пригодиться в ходе научно-исследовательской работы является приложение, превращающее смартфон в портативный сканер. Оно позволяет не только отсканировать информацию и перевести ее в PDF-формат, но и отправить по e-mail, передавать через Bluetooth и отправить на печать.

Таким образом, нельзя недооценивать важность научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе, и стоит задуматься о применении мобильных приложений как средства активизации научно-исследовательской деятельности студентов.

Литература

1. Алаева Т.Н. Основы учебно-исследовательской работы студентов/ Т.Н. Алаева [и др.] - Улан-Удэ, ВСГТУ, 2003. - 30 с.
2. Давлеткиреева Л.З. Процесс принятия управленческого решения на этапе предпроектного обследования в рамках дипломного проектирования студентов/ Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте: сб.науч. тр. по материалам международной науч.-практ. конф. Том 3. Технические науки. – Одесса: Черноморье, 2010. – 100 с. – С. 67-70
3. Петрова С. Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов [Текст] / С. Н. Петрова // Молодой ученый. — 2011. — №10. Т.2. — С. 173-175.
4. Пиший С.А., Давлеткиреева Л.З., Назарова О.Б. Общее описание систем интернет-банкинг // Современная техника и технологии. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://technology.snauka.ru/2013/10/2554> (дата обращения: 02.08.2014).
5. Поверенная М.А. Мобильные приложения для работы в лаборатории [Электронный ресурс], - http://www.nanometer.ru/2012/05/12/mobilnij_telefon_272236.html -статья в интернете. (Дата обращения: 08.03.2015 г.).
6. Рынок мобильных приложений в России и мире [Электронный ресурс], - <http://www.crn.ru/news/detail.php?ID=76323> – статья в интернете. (Дата обращения: 07.03.2015 г.).
7. Скокова И.К., Давлеткиреева Л.З. Актуальность проведения заочных конференций посредством применения веб-технологий для удаленной активизации научной деятельности / Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Международной научно-практической конференции 23-24 октября 2014г. – Т. 4/ под ред. С.Л. Иголкина. – Воронеж: ВЦНТИ, 2014 – 250 с. – С. 180-183.
8. Скокова И.К., Давлеткиреева Л.З. Инновационные информационно-педагогические технологии в образовании: опыт проведения ежегодной одноименной Интернет-конференции-конкурса // Современные информационные технологии и ИТ-образование [Текст] / Сборник избранных трудов IX Международной научно-практической конференции. Под ред. проф. В.А. Сухомлина. - М.: ИНТУИТ.РУ, 2014. – 957 с. – С. 573-575 –978-5-9556-0165-6.
9. Скокова И.К., Давлеткиреева Л.З. Актуальность и преимущества проведения Интернет-конференции как одной из форм обмена опытом между образовательными учреждениями/ Л.З. Давлеткиреева, И.К. Скокова // Современные тенденции развития науки и производства: сборник материалов Международной научно-практической конференции (23-24 октября 2014 года) – в 4-х томах, Том 1. – Кемерово: ООО «ЗапСибНЦ», 2014 – 196 с. – С. 99-101.

УПРАВЛЕНИЕ – КАК ГРАММАТИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ СЛОВ В АТТРИБУТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЯХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются компоненты словосочетания, которые вступают в определенные отношения, отражающие отношения между предметами и явлениями, действиями, предметами и признаками, действиями и признаками. Эти отношения сводятся к атрибутивным, объектным, обстоятельственным. Для выражения каждого типа синтаксических отношений используются определенные структурные типы словосочетаний.

Annotation: The article is devoted to the components of the word combinations that are in definite relationship, they reflect relation between the subjects and phenomena, actions, subjects and features, actions and features. These relationships can be met in the attributive, objective and adverbial word combinations. For expressing of every type of syntactic relationships we use definite structural type of word combinations.

Ключевые слова: словосочетания, синтаксические отношения, атрибутивные, предмет, явление, признак.

Key words: a word combination, syntactic relations, attributive, subject, phenomenon, feature.

Управление характеризуется как синтаксическая связь, «при которой главенствующий компонент словосочетания требует постановки зависимого компонента в определенной грамматической форме, причем изменение формы главенствующего слова не вызывает изменения формы управляемого слова» [ЛЭС 1990: 537].

В русистике под управлением понимается такая синтаксическая связь, которая предполагает постановку «зависимого слова в форме косвенного падежа без предлога или с предлогом» [РГ 1980: 17]. То есть, при управлении все существительные и любые зависимые слова с субстантивным значением вводятся в словосочетание и предложение только посредством постановки их в определенном падеже с предлогом или без предлога, например: *шляпа с вуалью, женщина с умом, человек без принципов; a man without money, a girl with curly hair.*

Как видим, это определение действительно и для английского

языка. В даргинском языке, как и в других дагестанских языках, предлогам индоевропейских языков функционально и семантически соответствуют послелог.

В атрибутивных словосочетаниях представлена также синтаксическая связь управления. При управлении синтаксическая связь получает свое морфологическое оформление в виде падежных морфем. Стержневым компонентом является, как правило, существительное; зависимым компонентом также является существительное в форме родительного падежа. В сопоставляемых языках различие состоит в расположении зависимого компонента по отношению к стержневому. В русском языке зависимый компонент в форме так называемого несогласованного родительного падежа стоит в постпозиции по отношению к стержневому компоненту. Данной модели в даргинском и английском языках соответствуют с препозитивным типом с управления, например: дарг. *виимIасила уркIи*, англ. *a child's heart* «сердце ребёнка»; дарг. *дудеила хъуцIари*, англ. *father's side* «сторона отца»; дарг. *гъалмагъла тIама*, англ. *friend's voice* «голос друга»; дарг. *виимIасила гъанбиркудеи*, англ. *kid's memory* «память ребёнка»; дарг. *гъалмагъла хъунул*, англ. *friend's wife* «жена друга»; дарг. *Адамла унугъ*, англ. *Adam's apple* «Адамово яблоко»; дарг. *адамла хъул*, англ. *man's dream* «мечта человека»; дарг. *Анатолийла гъалмагъуни*, англ. *Anatoly's friends* «друзья Анатолия»; дарг. *шина дуб*, англ. *water's edge* «край воды»; дарг. *дусла бирхIни*, англ. *year's fighting* «борьба года»; дарг. *бецIла дурхIя*, англ. *wolf cub's* «детёныш волка» и т. д.

В английском языке зависимый компонент может быть представлен не только формой притяжательного падежа в препозиции, но и предложной формой в постпозиции, например: дарг. *комендантла хъали* «комната коменданта» – англ. *commandant's room* и *the room of commandant* «комната коменданта».

Некоторым семантическим моделям с зависимым компонентом в генитиве русского и даргинского языков в английском соответствует модель атрибутивно-предложного типа с примыканием со структурой NprN. Например: *the windows of the house* «крыша дома», *the cup of tea* «чашка чая», *a flock of birds* «стая птиц», *a band of horses* «вязанка дров» и т.д. **В английском языке существуют определенные правила употребления артикля в словосочетаниях с предлогом of.** В зависимости от ситуации или же от контекста существительное с предлогом *of* может быть описательным или уточняющим по отношению к первому слову всего сочетания, что и определяет употребление определенного или неопределенного артикля с ним.

Определенный артикль употребляется с первым существительным, если оно обозначает часть того целого, которое выражено существительным с предлогом *of*, например: *The top of a / the hill* «вершина холма».

Если существительные с предлогом *of* имеет форму множественного числа, то первое существительное может употребляться как с

неопределенным, так и с определенным артиклем. Неопределенный артикль выражает единичность, определенный артикль обусловлен ситуацией или контекстом. Предлог *of* передает отношение принадлежности, орудийности или инструментальности, пассивности, адресата действия.

Имена собственные обычно употребляются в форме родительного падежа, но если нужно выделить лицо, которому принадлежит тот или иной предмет, то используется сочетание с предлогом *of*: *After all what right had history into the life of Dorian Grey* «В конце концов, какое место в жизни Дориана Грея занимала история»?

В следующих предложениях использование варианта *of* - 's может быть объяснено причинами стилистического порядка, а именно, желанием автора подчеркнуть положение в обществе или социальное происхождение лица:

I know that the widow of an ambassador has more prestige than the widow of a minister «Я знаю, что вдова Амбассадора намного престижнее чем вдова министра». Ср.: *Harris woke the doctor's wife* «Гарис разбудил жену доктора», где существительное в родительном падеже обозначает конкретное лицо.

Существуют и более сложные конструкции, например: *Smith and Brown's office*. Это сочетание означает *офис Смита и Брауна*, и посессивное отношение распространяется не только на Брауна, после чьего имени следует -'s, но -'s относится ко всей группе *Смит и Браун*. В связи с этим Б.А. Ильиш предлагает градацию посессивных конструкций по принципу «удаления от категории падежа». Ближе всего к центру оказываются конструкции типа указанной *Smith and Brown's office*. Ср. также: *Secretary of Defense's statement* «секретарь управления защиты».

Далее следуют *somebody else's problem* «кого-либо проблем», *nobody else's fault* «вина кого-либо еще» и т.п. Автор подчеркивает различие между этими сочетаниями и сочетанием *Yesterday's papers*: здесь перед -'s оказывается наречие, которое само по себе не может принимать родительный падеж, -'s относится к группе *somebody else* «кто-то ещё». Подобные сочетания встречаются довольно часто, особенно в разговорной речи.

-'s может следовать после фразы, состоящей из имени и предложного оборота, выступающего в роли определения: *My friend from college's father is a lawyer* «Отец моего друга с колледжа-адвокат»; *I got the guy from the bar's phone number* «Я позвонила парню через телефон в баре». *The blonde I had been dancing with's name was Bernice something* «Блондинка с которой я танцевал звали Беатрис»... (Salinger) [Ильиш 1965: 48] Оно построено по модели существительное + придаточное определительное предложение + -'s. Такие высказывания встречаются не слишком часто, но тот факт, что они толкуются вполне однозначно, указывает, что они соответствуют (не противоречат) системе языка. «Помимо сочетаний, выражающих посессивность в строгом значении этого термина (*my father's booh* «восклицание неодобрения отца» и т.д.), - 's встречается и в других контекстах, таких, как *my father's friends* «друзья

моего отца», *my father's arrival* «прибытие отца», *my father's willingness* «не охота отца» и т.д.» [Ильиш 1965: 49].

Некоторые имена собственные употребляются с апострофом, некоторые - без него. Ср.: *Saint Paul's Cathedral* «Собор святого Павла» и *International Teacher Convention* «Международная конференция учителей». В каждом случае необходимо придерживаться официально установленного написания.

Как отмечают Р.В. Пенс и Д.В. Эмери названия журналов, как правило, сохраняют апостроф: *Writer's Digest* «дайджест писателей», *Geyer's Topics* «топики Гейера», *Woman's Home Companion* «женская домашняя компания». В названии журнала *Harper's Magazine*, ранее писавшемся без апострофа, в настоящее время появился апостроф [Pence, Emery, 1963: 216].

Как и всякая синтаксическая связь, атрибутивная связь получает то или иное материальное выражение в языке. Поэтому способы ее выражения, несут в себе все признаки, которые дают возможность определить типологические характеристики языка на уровне словосочетаний. Управление может передавать разные реальные отношения не только лексически, но и грамматически. Падежные и предложно-падежные формы дифференцированно передают эти различия при употреблении в синтаксической конструкции одних и тех же знаменательных слов. На фоне согласования и примыкания управление представляет собой способ синтаксической организации слов, функцией которого является грамматически обобщенное выражение различных соотношений с предметом [Скобликова 1971: 32].

Как известно, атрибутивная связь является наиболее тесным видом связи, при котором слова образуют комплекс, входящий в предложение как единый сложный член предложения. Эта связь противоположна предикативной в том смысле, что она представляется заранее установленной и используется в предложении как уже готовый элемент. По прочности сцепления между словами атрибутивная связь приближается к связи между компонентами сложного слова. Наиболее тесной эта связь является в английском языке, где иногда сложно различить сложное слово и словосочетание.

Литература

1. Ильиш Б. А. Строй современного английского языка: курс теоретической грамматики. – Л.: Просвещение, 1965.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
3. Русская грамматика. Т.2. Синтаксис. – М.: Наука, 1980.
4. Скобликова Е. С. Согласование и управление в русском языке. – М., 1971.
5. Pence R.W., Emery D.W. A Grammar of Present-Day English. New York: The Macmillan Company, 1963.

О НЕКОТОРЫХ ЕВАНГЕЛЬСКИХ ОБРАЗАХ В СКАЗКАХ БРАТЬЕВ ГРИММ

Аннотация: Данная статья основана на методе сопоставительного анализа сказочных Евангельских образов с их Библейскими Прототипами. Основное внимание в работе уделяется образам Господа Бога, Пресвятой Богородицы и Апостола Петра. Приземленное представление о Божественной природе обусловлено историческими причинами.

Ключевые понятия: художественный образ, сюжет, сопоставительный анализ, актуализация концептуальных признаков.

Собранные братьями Гримм сказки немецкого народа созданы на основе историй, рассказанных преимущественно двумя личностями: тесно связанной с семьей Гримм Марией Хассенфлюг, мать которой воспитывалась во французском обществе, а также Доротеи Виманн, знакомство с которой сами братья считали счастливым случаем [<http://www.zeit.de>]. Таким образом, исследуемые сказки стали отражением первичных историй через индивидуально-авторские картины мира, что влекло за собой некоторые искажения сюжета, о чем сказано в предисловии к сборнику сказок [Grimm 1857:8].

Однако, несмотря на неточности сюжета, основные мотивы были сохранены, и являются отражением некоторых особенностей национального сознания. Таким образом, представляется необходимым рассмотреть понятие этнической картины мира.

Следует отметить, что под этнической картиной мира принято понимать совокупность устойчивых, связных представлений об общественном бытии, присущих членам конкретной этнической общности. [ЭС 1999]. Художественная репрезентация Евангельских образов в народной сказке происходит через призму не только этнической картины мира, но и религиозной, поскольку последняя представляет собой совокупность наиболее общих религиозных представлений о мире, его происхождении, строении и будущем, господстве сверхъестественного мира над естественным [<http://philosophica.ru>]. Представляется справедливым, что использование Евангельских персонажей в сказках свидетельствует о значительной роли Христианства в формировании этнического сознания.

Обращаясь к истории христианской Церкви в Германии, можно отметить, что во второй половине XVIII в. влияние идей эпохи просвещения повлекло за собой ограничение власти Папы Римского [<http://de.wikipedia.org>], а также господство критического рационализма

[www.kath.de]. В центр сознания помещается индивидуум, а религиозные догматы католицизма и протестантизма подвергаются сомнению. Однако в это же время развиваются иные течения «глубоко осознанного, духовного» (*verinnerlichen, spirituellen*) Христианства наряду с пиетизмом [Ortag 2008:123]. Отличительной чертой последнего можно назвать особую значимость ощущения живого общения с Богом.

Обращаясь к эмпирическому материалу исследования, можно отметить тот факт, что использованные в сказках Евангельские образы приобретают черты простых людей, отличаясь этим от своих Библейских прототипов. Важным является также наличие в сказках языческих мотивов, отраженных в образах солнца, ветра, звездочек. Данные факты пробуждают особый интерес к сопоставительному анализу сказочных Библейских персонажей с подлинными образами Священного Писания.

Отметим, что во многих сказках присутствует лишь упоминание о Боге, описанное в обращении героев к Нему, их веру в Его помощь и милосердие. Так, в сказке «Ганс в счастье» главный герой после невыгодного для себя обмена коровы на свинью отвечает мяснику: «*Да вознаградит тебя Господь Бог за твою доброту*» (*Gott lohn Euch Eure Freundschaft*) [Grimm 1857:355], а после того, как теряет весь заработок, он со слезами благодарит Бога за избавление от ноши [там же:357]. Герой сказки «Гензель и Гретель» утешает сестру тем, что Бог не оставит их и поможет (*der liebe Gott wird uns schon helfen*) [там же:78]. Очутившаяся в лесу Безручка из одноименной сказки опускается перед Богом на колени в молитве, после которой к ней спускается с Неба Ангел, провожая её в дом (*setzte sie sich auf ihre Knie und betete zu Gott, und der Engel des Herrn erschien ihr und führte sie zu einem kleinen Haus*) [там же:148]. На Божию помощь уповает добрый портной из сказки «Два странника» [там же:450], а также законная невеста королевича в сказке «Поющий и прыгающий жаворонок» [там же:373].

Однако в данной работе рассмотрены сказки, в которых Евангельские образы являются прототипами сказочных персонажей. В сказках братьев Гримм таковыми являются Господь Бог, апостол Петр, а также Дева Мария. Примечательным также стал образ Евы из сказки «Неравные дети Евы». Неоднозначно в данном контексте можно охарактеризовать тематическую принадлежность образов бесов и люцифера (дьявола), поскольку, с одной стороны, последние являются реальными личностями, падшими ангелами, о которых сказано в книге Исаии: «*Как упал ты с неба, денница, сын зари! разбился о землю, попиравший народы. А говорил в сердце своем: «взойду на небо, <...>, буду подобен Всевышнему». Но ты низвержен в ад, в глубины преисподней*» [Ис.14:12-15]. Однако с другой стороны, в некоторых сказках дьявол является в человеческом образе, есть также указание на наличие у него родни, или в его характере можно выявить некие положительные черты, хотя дьявол – отец лжи, вся его природа направлена против Бога. В данном

случае черти, описанные в сказках, являются отражением представлений скорее о нечистой силе, чем о реальном персонаже Священного Писания.

Итак, рассмотрим вначале образ Господа, имеющийся в сказках «Ганзль-игрок», «Бедняк и богач», «Белая и черная невеста», «Портной в раю», «Звери Господни чертовы» и «Срок жизни».

В сказке «Ганзль-игрок» Господь в человеческом облике вместе с апостолом Петром являются к Ганзлю на ночлег, но Ганзль проигрывает и данные ему три гроша, а когда Бог просит его принести вина, и тот говорит о неимении, Ганзль обнаруживает в бочке подвала прекрасное вино. Прототипом этого действия, безусловно, является Евангельская история о чуде в Кане Галилейской, когда по воле Господа вода превратилась в вино: *И как недоставало вина, <...> Было же тут шесть каменных водоносов, <...> Иисус говорит им: наполните сосуды водою. И наполнили их до верха. И говорит им: теперь почерпните и несите к распорядителю пира. И понесли. Когда же распорядитель отведал воды, сделавшейся вином, — а он не знал, откуда это вино [Ин.2:3-9]* А когда Господь предлагает Ганзлю исполнение трех желаний, он просит карты и кость, которые всегда выигрывают, и дерево, с которого нельзя слезть. Позже Ганзль выигрывает полсвета, а также сажает на дерево смерть, после чего семь лет никто не умирал. Петр каждый раз предупреждает Господа, что дело идет не к добру, после чего Бог распоряжается по воле своей. После смерти Ганзля его не хотят пускать ни в Царство Небесное, ни в чистилище, ни в ад, из-за чего он начинает раскачивать небо, а далее снова играть в карты. По совету апостола Петра Господь сбрасывает картежника на землю. Такие представления актуализируют в образе Господа такие концептуальные признаки как ‘опрометчивый’, ‘боязливый’, ‘не всеведущий’.

Схожие мотивы наблюдаются также в сказках «Бедняки богач» и «Белая и черная невеста». Спустившийся на Землю в образе нищего Господь награждает своих благодетелей исполнением трех желаний и наказывает других героев за жадность. Сошествие на Землю Господа в человеческом образе после Его Вознесения до Страшного Суда можно оценить скорее народным вымыслом. Однако эти сказки наглядно демонстрируют Евангельские строки: *«И Царь скажет им в ответ: истинно говорю вам: так как вы сделали это одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне» [Мф.25:40]*.

В сказке «Портной в раю» хитрый портной попадает в рай, пока Господь гуляет по райскому саду, и скидывает золотую скамейку у трона Бога в старуху-воровку, за что по возвращении на него гневается Господь, ибо Он не давал портному права судить других. Представление о Боге как о человеке на небе, который в свое отсутствие не ведает происходящее, вновь свидетельствует об искажении Первообраза. Однако даже такое представление свидетельствует о словах Господа: *«Не судите, да не*

судимы будете, ибо каким судом судите, таким будете судимы; и какою мерою мерите, такою и вам будут мерить» [Мф.7:1-2].

Сказки «Звери Господни и чертовы», «Срок жизни» можно охарактеризовать как творческую репрезентацию реальных библейских событий или как легенды. Представление о том, что козлы были созданы чертом, а Господь якобы по милости натравливает на них волков, также о договоре уплаты Господа черту деньгами вновь демонстрируют ложное представление в сказках о Божественной сущности. Это же иллюстрирует сказка, в которой Господь советуется с человеком и животными о сроке их жизни.

Примечательно, что образ апостола Петра имеется в большем количестве сказок, среди которых можно отметить уже указанные «Ганзль-игрок», «Портной в раю», а также «Мастер Пфрим», «Брат-Весельчак», «Ловкий вор», «Мужичок на небе» и «Луна». Представление о том, что Петр владеет ключами Царства Небесного, имеет основание в Евангелии: *«И Я говорю тебе: ты – Петр, и на сем камне Я создам Церковь Мою, и врата ада не одолеют ее и дам тебе ключи Царства Небесного: и что свяжешь на земле, то будет связано на небесах, и что разрешишь на земле, то будет разрешено на небесах» [Мф.16:18-19].* Владение ключами от Царствия Небесного в непосредственном понимании показано в сказках «Мастер Пфрим» и «Портной на небе», где апостол пускает героев в Царство Небесное. Мастера Пфрима удивляет при этом отсутствие на воротах кольца, а апостол Петр предупреждает его о необходимости достойного поведения на Небе (*»ich will Euch wohl einlassen, aber ich warne Euch, daß Ihr von Eurer Gewohnheit ablaßt und nichts tadelt, was Ihr im Himmel seht«*) [Grimm 1857:652].

В сказке «Ганзль-игрок» апостол Петр выступает в роли советника Господа, однако он же говорит Богу о необходимости впустить Ганзля на Небо, а чтобы он их с неба не сбросил (*sunst werfet er uns in Himml hinab*) [Grimm 1857:352]. Падение с неба Господа и Петра представляется крайне нелепым ввиду Божественной природы Спасителя и нематериальности потустороннего мира. Примитивное представление о Царствии Божиим демонстрирует также сказка «Луна», в которой Петр скачет на коне в преисподнюю, чтобы успокоить мертвецов, забирает у них луну и скачет на небо (*...so setzte er sich auf sein Pferd und ritt durch das Himmelstor hinab in die Unterwelt. Da brachte er die Toten zur Ruhe, hieß sie sich wieder in ihre Gräber legen und nahm den Mond mit fort, den er oben am Himmel aufhing*) [Grimm 1857:647].

Также в некоторых сказках присутствуют обращения к Евангельским событиям. Так, в сказке «Мужичок на Небе» герой спрашивает у апостола Петра, почему богачу на Небе радуются больше, хотя на Небе нет сословий. Петр отвечает, что все в Царствии Небесном равны, но богатый господин за целое столетие лишь раз попадает на Небо. Это определенно вторит словам Спасителя: *«И еще говорю вам: удобнее верблюду пройти*

сквозь игольные уши, нежели богатому войти в Царство Божие» [Мф.19:24].

А в сказке «Брат-Весельчак» апостол Петр становится спутником солдата, при этом в начале сказки апостол четыре раза является солдату в разных образах, прося милостыню, и далее герои отправляются на заработок с помощью умения Петра врачевать (*damit will ich mir schon so viel verdienen, als ich brauche*) [Grimm 1857:340]. Далее апостол исцеляет смертельно больного крестьянина, помазав его вынутой из кармана мазью, однако от вознаграждения Петр отказывается (*nahm eine Salbe aus der Tasche und heilte den Kranken augenblicklich, so daß er aufstehen konnte und ganz gesund war*) [Grimm 1857:341]. Иным способом Петр воскрешает дочь короля, разрезав покойницу на куски, он бросил их в воду и сварил там. После того как мясо отвалилось от костей, он вынул кости, сложил в нужном порядке и трижды сказал: "Во имя Пресвятой Троицы, мертвая, встань." (*im Namen der Allerheiligsten Dreifaltigkeit, Tote, steh auf.*) [Grimm 1857:343]. При этом Петр вновь отказывается от награды, чем вызывает негодование Брата-Весельчака.

Исцеления больных людей Петром описаны в Деяниях Апостолов. Так, апостол исцеляет человека, хромого *от чрева матери его, которого носили и сажали каждый день при дверях храма*. На просьбу о милостыне Петр говорит: «Серебра и золота нет у меня; а что имею, то даю тебе: во имя Иисуса Христа Назарея встань и ходи» [Деян.3:6]. Также был исцелен некий человек именем Энея, который восемь уже лет лежал в постели в расслаблении. Петр сказал ему: Эней! исцеляет тебя Иисус Христос; встань с постели твоей. И он тотчас встал [Деян.9:33-34]. В Деяниях также описано воскрешение одной ученицы Тавифы. Случилось в те дни, что она занемогла и умерла. Ее омыли и положили в горнице. <...> Петр, <...> преклонив колени, помолился, и, обратившись к телу, сказал: Тавифа! встань. И она открыла глаза свои и, увидев Петра, села. Он, подав ей руку, поднял ее, и, призвав святых и вдовиц, поставил ее перед ними живою [Деян.9:37,40-41].

Исцеление Энея и воскрешение Тавифы очевидно легли в основу событий, описанных в сказке. Однако если в «Деяниях» Апостол Петр исцеляет Именем Иисуса Христа и молитвой к Нему, то сказочный герой прибегает к иным средствам, совершенно не сопоставимы с реальными возможностями Апостола. Таким образом, в образ Апостола Петра в сказках актуализирует такие концептуальные признаки как 'владеющий ключами Царствия Небесного', 'стерегущий Царство Небесное' и 'исцелявший людей'.

Следует также обратиться к образу Пресвятой Богородицы, описанному в сказке «Дитя Марии». В сказке показано представление о внешнем облике Богородицы, описанной как прекрасная высокая женщина с короной из ярких звезд на голове (*schöne große Frau, die hatte eine Krone von leuchtenden Sternen auf dem Haupt*) [Grimm 1857:18]. Богоматерь

забирает дочь дровосека на Небо, которая нарушив обещание Деве Марии не открывать одну дверь, наказывается Ею до своего раскаяния. В сказке четко прослеживается основная идея необходимости искреннего покаяния, но образ Девы Марии лишь частично совпадает с образом Богородицы, поскольку Пресвятая Дева не могла поступать настолько самовольно и наказывать сурово девочку за её любопытство. Пресвятая Богородица, пережившая крестную смерть Своего Сына, не могла по Своему милосердию обречь девочку на муки, лишая её детей. Итак, образ художественный Богоматери не полностью совпадает со своим Библейским прототипом.

Таким образом, исследование Евангельских персонажей в сказках братьев Гримм иллюстрирует их неполное совпадение со своими библейскими прототипами. Прежде всего, сказочные герои имеют много черт, присущих простым людям, искажая Божественную Сущность или Святость. Художественный образ Господа приближен более к добродушному волшебнику, исполняющего три желания у добрых людей. Однако в сказках явно прослеживаются описанные в Библии сюжеты и наставления Бога, что показывает христианскую направленность этих сказок, призывающих к покаянию, милосердию, состраданию.

Литература

1. Этнопсихологический словарь. — М.: МПСИ. В.Г. Крысько. 1999.
2. Jakob und Wilhelm Grimm Kinder- und Hausmärchen nach der Ausgabe letzter Hand von 1857
3. Peter Ortag Christliche Kultur und Geschichte Ein Überblick Brandenburgische Landeszentrale für Politische Bildung, 2008, 171 S.
4. URL: [#18._Jahrhundert](http://de.wikipedia.org/wiki/Römisch-katholische_Kirche_in_Deutschland)
5. URL: <http://philosophi.ca.ru/volkov/06.html>
6. URL: www.zeit.de/zeit-geschichte/2012/04/Maerchen-Brueder-Grimm-Urspruenge
7. URL: www.kath.de

НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ВТОРИЧНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗА 'ASCHEPUTTEL' (ЗАМАРАШКИ) В НЕМЕЦКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы концептуальной деривации как основы вторичной репрезентации этнокультурных образов на примере образа 'Aschenputtel' (Замарашки) в немецкой картине мира. В качестве эмпирического материала использованы тексты немецкой прессы с употреблением языковой единицы, вербализирующей значение образа 'Aschenputtel'.

Ключевые понятия: этнокультурный образ, языковая репрезентации, первичная и вторичная репрезентации, вторичная номинация, концептуальная деривация.

Представляется справедливым тот факт, что всякая культура национальна, а национальный характер отражен в языке, которому присуща специфическая внутренняя форма, являющаяся выражением «народного духа». Как отмечает В. А. Маслова, язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим миром [Маслова 2007:237-238]. Множество ученых отмечали, что культура народа помогает изучению его языка. Так, В. фон Гумбольдт считал, что язык являет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли [цит. по Звегинцев 1984:70].

Неразрывная связь культуры и языка порождают в национальном сознании этнокультурные образы, отражающие национальные представления о типичном индивиде данной культуры, поскольку его прототипами становятся представители этой культуры. Кроме того, этнокультурные образы являют собой продуктивную базу для вторичных явлений в языке и мышлении.

Создание исследуемого образа, вербализированного лексической единицей *Aschenputtel*, иллюстрирует частично процесс вторичной номинации, поскольку он происходит от языковых единиц *Asche* и *Puttel* (*Asche*, - 'зола', *Puttel om Pud(d)el*, - неопрятная девушка) [www.duden.de]. Эквивалентом данному образу в русской лингвокультуре является образ *Золушки*, героини идентичной сказки. Данный этнокультурный образ был рассмотрен с точки зрения как первичной, так и вторичной репрезентаций, однако в данной работе рассматривается лишь один из механизмов вторичной репрезентации – концептуальная деривация, а именно, примеры с употреблением данной единицы тематического ряда 'превращение' и 'сортировка чечевицы'.

Концептуальная деривация выступает в качестве когнитивной основы вторичной репрезентации и способствует связи производных концептов с другими концептами. Поскольку деривация представляет собой чисто языковое явление, то представляется, что в основе данного процесса лежит модификация значения слова во многих случаях с помощью изобразительно-выразительных средств языка, таких как метафора, метонимия и др.

Среди механизмов концептуальной деривации Л. В. Бабина рассматривает концептуальную композиционность (механизм соположения, достраивания и перспективации), а также концептуальную интеграцию по метафорической и метонимической моделям [Бабина 2003:90].

Следует отметить, что языковая репрезентация образа является наиболее действенным способом познания раскрытия сущности концепта, поскольку результаты иного вида репрезентации – ментальной – способны передаваться в большинстве случаев именно посредством языка. Таким образом, представляется необходимым обратиться к письменным источникам, а именно, к вариантам текстов периодических изданий средств массовой информации, поскольку они ориентированы на широкий круг читателей, а, следовательно, наиболее ярко выражают значение исследуемого концепта.

Итак, нами было изучено 672 текстовых массивов, в которых содержалась языковая единица *Aschenputtel*. Среди них имеются представления первичной репрезентации этнокультурного образа, представления его вторичной репрезентации, вербализация прямого значения языковой единицы, представления названия сказки, а также иных произведений и их героев, имеющих смысловые связи с изучаемым концептом.

Особый интерес и научную ценность представили текстовые примеры с вторичной репрезентацией этнокультурного образа в различных сферах общественной жизни. Данное явление объясняется наличием концептуальных связей между реальной действительностью и представленной действительностью в сказке, или реально существующим человеком или явлением и этнокультурным образом. В случае именовании объекта реального мира языковой единицей *Aschenputtel* на основе общих концептуальных признаков посредством вторичной репрезентации данного концепта наблюдается явление вторичной номинации не этнокультурного образа, а именованного объекта окружающей действительности.

Все примеры вторичной языковой репрезентации (59,5% от общего числа) были разделены автором работы на 9 основных тематических групп, названных как по концептуальному признаку, так и по сюжетному событию, через которое актуализировались данные признаки.

Статистические данные исследования предлагаются в следующей таблице:

	Концептуальный признак / значение языковой единицы	Когнитивное явление	Кол-во примеров	%
	Грязная, невзрачная замарашка	Первичное значение языковой единицы / вторичная языковая репрезентация	2 6	6, 5%
	Более отсталая, глупая	Первичное значение языковой единицы / вторичная языковая репрезентация	3 9	9, 75%
	Жалкая	Первичное значение языковой единицы / вторичная языковая репрезентация	1 3	3, 25%
	Покинутая, ненужная	Первичное значение языковой единицы / вторичная языковая репрезентация	1 4	3, 5%
	Замарашка	Вторичная языковая репрезентация	9	2, 25%
	Трудное положение и отношение других	Вторичная языковая репрезентация	3 5	8, 75%
	Выполнение работы	Вторичная языковая репрезентация	2 2	5, 5%
	Сортировка чечевицы	Вторичная языковая репрезентация	2 0	5 %
	Превращение	Вторичная языковая репрезентация	9 7	2 4,3%
0	Положительная коннотация	Вторичная языковая репрезентация	4 1	1 0,3%
1	Любовь с принцем	Вторичная языковая репрезентация	2 0	5 %

2	Башмачок	Вторичная языковая репрезентация	1 8	4, 5%
3	Репрезентаци я иного характера	Вторичная языковая репрезентация	4 6	1 1,5%
Итого:			4 00	5 9,5%

Рассмотрим далее более детально репрезентацию концептуального признака ‘сортировка чечевицы’. Заметим, что эта работа не принадлежала непосредственно героине сказки. Однако не в единственном примере, затрагивающем репрезентацию данного сюжетного события, она рассматривается как *Aschenputtel-Prinzip* (принцип *Aschenputtel*). Речь идет о принципе, по которому голубки, помогавшие девушке, сортировали чечевицу: *Die guten ins Töpfchen, die Schlechten – ins Kröpfchen* (Хорошие в горшочки, плохие в зобочки). В одном из контекстов работа *Aschenputtel* сравнивается с деятельностью эксперта: «*Gutachterei ist ein Aschenputtel-Job - meist umsonst, wenn auch nicht vergebens*» (Эксперт – это работа Золушки – часто безвозмездная, даже если и ненепрасная). Кроме того, в анализируемой статье автор указывает ещё на один принцип работы эксперта: «*Die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen*» (Хорошие – в горшочки, плохие – в зобочки) [www.spiegel.de 2010].

Данное содержание концептуального признака раскрывается и в следующем примере, рассказывающем о новом законе медицинского страхования, где вместо зерен чечевицы «сортируются» клиенты: «*Aschenputtel-Prinzip - die schlechten ins Töpfchen...*» (Принцип *Aschenputtel* – плохие в горшочек...) [www.manager-magazin.de 2010]. Посредством трансформации заголовка исходного текста автор сообщает не только о том, что теперь клиенты будут «сортироваться» по группе риска, но и о том, что особое внимание будет уделено новым клиентам.

Аналогия с данным принципом проводится также при описании эволюции видов, поскольку борьба за существование - это процесс сортировки. *Wie im Märchen von Aschenputtel, als die Erbsen mit Hilfe der Tauben verlesen werden nach dem Motto : Die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen !* (Как в сказке об *Aschenputtel*, где с помощью голубков бобы сортировались по принципу «Хорошие в горшочки – плохие в зобочки!») [www.zeit.de 1992].

Особый интерес являет тот факт, что в некоторых контекстах наглядно представлен обратный принцип, условно формулируемый как «Хорошие – в зобочки, плохие в горшочки». Таким принципом, согласно немецкой прессе, руководствуются учредители фирм угольно-рудной промышленности, использующие ценные полезные ископаемые в своих целях. *Umgekehrt wie bei „ Aschenputtel“ hieß es: „Die Schlechten ins Töpfchen, die Guten ins Kröpfchen.“* (В противоположность *Aschenputtel*

это называется: «Плохие – в горшочки, хорошие в зобочки») [www.zeit.de 1983]. Следующий пример, иллюстрирующий распределение продукции, указывает на то, как попадают хорошие продукты в частные зобочки, а хорошие – в европейские горшочки: *die guten Produkte ins (private) Kröpfchen, die schlechten hingegen ins (europäische) Töpfchen* [www.zeit.de 1980].

Особый интерес представляет также актуализация концептуального признака 'превращение' в контекстах немецкой прессы, которые можно условно разделить на несколько групп, иллюстрирующих превращение конкретных людей, превращение стран, городов, городских железных дорог (S-Bahn), а также передающих нереальность, ожидание превращения и превращения абстрактного характера.

Итак, персонами, которые подверглись данной «операции» стали актрисы Сибель Кекилли, Хелена Хегеман, Любуше Сафранкова, Мерлин Монро, министр обороны Петер Штрух, Полина Виардо, спортсменка Татьяна Шевченко, политики Эльке Райнке, Ангела Меркель, датская королева Мэри Доналдсон, принцесса Уэльская Диана Спенсер и другие.

Турецкая актриса Сибель Кекилли первоначально поступила на работу в Хайльброннскую ратушу в отдел очистки сточных вод, одновременно зарабатывая на жизнь работами продавщицей, швейцаром, уборщицей, барменшей, промоутером, фотомodelью [www.wikipedia.ru]. В 2002 году она, волей случая в Кёльнском супермаркете, попала на кастинг фильма «Головой об стену», после чего сделала себе удачную карьеру актрисы. В газете указан тот факт, что данная актриса стала популярнее немецкого актера Бирола Юнеля, сыгравшего роль Юлия Цезаря: *Aschenputtel verdrängte Caligula*. Теперь настало время говорить о ней как о *Verwaltungsangestellte und Pornodarstellerin (превратившейся и порноисполнительнице)* [www.zeit.de 2005].

В сравнении с *Aschenputtel* был охарактеризован Робертом Бирнбаумом (Robert Birnbaum) бывший министр обороны Петер Штрух (Peter Struch), который ввел новую армейскую форму [www.tagespiegel.de 2002]. Превратившаяся спортсменка Татьяна Шевченко становится настоящей *Eisprinzessin* (принцессой на льду) [www.berliner-zeitung.de 1995], а Эльке Райнке, бывшая прежде *Aschenputtel am Rand der Gesellschaft* (*Aschenputtel* на периферии общества), превращается в политика Берлинского Рейхстага [www.zeit.de 2009].

Также глухонемой человек, который получил от доктора специальный прибор характеризуется как *taubstummes (глухонемая) Aschenputtel* [www.zeit.de 1964]. Указывается также превращение мужчин *als Phönix aus der bürgerlichen Asche* (как фениксов из гражданской золы) в дворян [www.zeit.de 2004].

Следующая тематическая подгруппа примеров иллюстрирует различные превращения стран и городов. Сюда вошли превращения Испании, Португалии, США, Польши, Еврозоны, федеральных земель

Бранденбург (Brandenburg), Шлезвиг-Гольштейн (Schleiswig-Holstein), города Виттенберг (Wittenberg) и других географических объектов. Нельзя не обратить внимания на пример в Берлинской газете, которая цитирует Московскую «Спорт-экспресс»: *«Das Märchen geht weiter. In 100 Stunden ist Rußland vom Aschenputtel zur Prinzessin geworden»* (Сказка продолжается. За 100 часов Россия превратилась из Aschenputtel в принцессу) [www.berliner-zeitung.de 1999].

С изменением *Aschenputtel* сравнивается превращение Праги в красивейший город, наряду с Римом и Парижем: *«Prag galt neben Rom und Paris immer als eine der drei schönsten Städte Europas. Heute mag es auf den ersten Blick im Vergleich mit den beiden glanzvollen Schwestern wie ein Aschenputtel wirken, und doch besitzt es einen Zauber eigener Art.»* (Вероятно, Прага выглядит наряду с Римом и Парижем, как Золушка, и всё же в ней есть собственное волшебство) [www.zeit.de 1964].

Следующая подгруппа, иллюстрирующая превращение каких-либо вещей или абстрактных явлений, может быть проиллюстрирована превращением *Aschenputtel* в *Prinzessin* на примере CO₂, переработка которого до 2015 года по подсчетам обойдется в 100 миллионов Евро, чего достоин её результат [www.zeit.de 2013].

Однако, как и в предыдущей группе, можно наблюдать так называемое «обратное» превращение, в котором в большинстве случаев указывается превращение из «принцессы» в *Aschenputtel* (Потсдам (Potsdam), Еврозона (Euro-zone), Фольксвагена (VW) и проч.) или же из *Aschenputtel* со значением «принцесса» в нечто неприметное. Так, например, деградацию претерпевает Йованка Броз, первая леди Югославии, которая в 1980 потеряла своего мужа – президента Югославии Иосипа Тито: *Doch das Happy-End bleibt aus, mit dem Tod des Prinzen ist der Traum zerronnen : Die Königin wird wieder zum Aschenputtel. (Ho Happy End заканчивается и со смертью принца рассеиваются мечты: королева снова становится Aschenputtel)* [www.zeit.de 1987].

Итак, сферы вторичной репрезентации затрагивают многие концептуальные области: экономическую, политическую, социальную, культурную, духовную, научную, литературоведческую и проч. А изучение репрезентации этнокультурного образа 'Aschenputtel' позволяет глубже исследовать особенности немецкой культуры.

Литература

1. Бабина, Л. В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи: Монография. Тамбов – Москва: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. – 264 с.
2. Звегинцев, В. А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 356-362.

3. Маслова, В. А. Homo lingualis в культуре: Монография. М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
4. URL: <http://duden.online.de>
5. URL: <http://dwds.de>
6. URL: <http://www.berliner-zeitung.de>
7. URL: http://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/aschenputtel
8. URL: <http://www.manager-magazin.de>
9. URL: <http://www.spiegel.de>
10. URL: <http://www.tagesspiegel.de>
11. URL: <http://www.zeit.de>
12. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Кекилли,_Сибель

**Ибрамхалилова З.
(г. Махачкала)**

АДЪЕКТИВНЫЕ КОНВЕРБЫ ОДНОВРЕМЕННОСТИ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ КОРРЕЛЯТЫ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия „речевая манипуляция“ и „политический дискурс СМИ“. Описываются характерные особенности инструментов речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ, а также их функции в тексте. Предпринята попытка выделить манипулятивные средства на фонографическом, грамматическом, лексическом и лексико-прагматическом уровнях. Статья адресована широкой читательской аудитории, в частности научным сотрудникам, преподавателям, молодым ученым, журналистам, практикующимся психологам и профессионалам по речевому имиджу.

Ключевые слова: речевая манипуляция, политический дискурс СМИ

Annotation: This article deals with issues related to the consideration of concepts of linguistic manipulation. The article touches upon basic aspects of the theory of linguistic manipulation in political media- discourse and studies its characteristics and functions. This article is aimed at allocating and describing strategies of linguistic manipulation on the phonographic, grammatical, lexical and lexical-pragmatic levels. The article is intended for a broad spectrum of readers, particularly for researchers, lecturers, young scientists, practicing psychologists and speech and communication professionals.

Key words: linguistic manipulation, political media-discourse

Таксисные значения одновременности, предшествования и следования, по мнению Ю.С. Маслова [2004: 25], регулярно возникают в результате

взаимодействия видовых форм. Как считает Ю.С. Маслов, таксис во многих языках объединен в рамках одной категории либо со временем, либо с видом. Сочетание таксиса и времени дает значение сложной временной ориентации, которая в некоторых языках выражается специальными формами, входящими в систему относительных времен. Это является специфической особенностью и английского языка – сопряженность категории вида и времени, когда «видовое значение обязательно сопряжено с указанием на отрезок времени, в котором протекает действие» [Иванова, Бурлакова, Почепцов 1981: 53]. Специальными формами, обозначающими «относительное время», в английском языке являются неличные формы глагола («вербалии» [там же: 80]. Это инфинитив, герундий, причастия прошедшего и настоящего времени. Кроме причастия прошедшего времени, все эти формы имеют видовую парадигму, указывая при этом лишь соотношение времени обозначаемого ими действия с действием глагола-сказуемого – одновременность или предшествование ему.

Таким образом, адъективные зависимые формы в трех сравниваемых языках, являясь глагольной формой, выражают видовые значения, поэтому в тех высказываниях, где присутствуют две и более адъективные зависимые формы, или далее *адъективные конвербы*, будут выражаться различные по семантике таксисные отношения. В данной статье рассматриваются только те зависимые формы, которые выражают таксисные отношения одновременности.

Исследования, посвященные проблеме выражения таксиса адъективными конвербами в лезгинском языке, отсутствуют. Однако предикативность данных глагольных форм дает, как нам кажется, достаточно оснований для того, чтобы рассматривать их в качестве не менее важного (в сравнении с адвербиальными конвербами) средства выражения зависимого таксиса и включить их в парадигму специализированных таксисных форм лезгинского языка. Грамматические свойства этих конвербов, обычно интерпретируемых как причастия, очень отличаются от свойств причастий русского и английского языков. Поэтому их исследование расширит представления о типах конвербов, выступающих в таксисных функциях. В статье используется термин *конверб* для обозначения данных единиц в связи с тем, что их категориальный статус в лезгинском, да и в английском языке, до конца не установлен. Конвербы относятся к *адъективной* группе, если они выступают в атрибутивной функции в качестве зависимого предиката предложения.

По мнению Н. А. Козинцевой [2003], условием реализации таксиса причастиями является единство временного периода, которое реализуется при наличии в таксисной ситуации общего партиципанта. Средствами реализации этого условия в русском языке является категория залога, а также согласовательные категории (такие как род, число, падеж).

Соотнесем адъективные конвербы одновременности лезгинского языка с коррелирующими формами английского и русского языков и попытаемся

выяснить, каким образом эксплицируется семантическая связь причастия с тем или иным партиципантом.

В лезгинском языке имеются специализированные формы, которым свойственна семантика одновременности с действием, выраженным независимой глагольной формой. В русском языке им соответствуют действительные причастия настоящего времени. Они также выражают одновременность с действием основного глагола, обозначая лишь наличный процессуальный признак. Сами по себе они не могут указывать ни на будущее, ни на прошедшее время. Опорная форма (S1) может относиться к любому временному плану. Причастие (S2) выражает актуальное или расширенное настоящее, если имеется указание на внешнюю темпоральную локализацию.

В английском языке данным формам соответствует причастие настоящего времени на *-ing*. Причастие настоящего времени в английском языке функционирует в двух синтаксических позициях – атрибутивной и адverbиальной. В примерах ниже оно будет рассмотрено лишь в атрибутивной позиции и условно названо адъективным конвербом английского языка.

Действие, обозначаемое конвербом, представляет собой фон, охватывающий основное действие:

а) S1 в настоящем, S2 – одновременный процесс:

Чпин гележегдин дережайрикай (1)фикирзавай абуру гагь са дестейрин, командайрин тереф (2)хуьзва, гагь – маса – '(1)Думающие (думая) о своем будущем положении, они (2)следуют командам то одной группы, то другой' («Лезги газет», 2011);

В-третьих, военнослужащий, считающий взыскание несправедливым или не соответствующим тяжести проступка, имеет право на апелляцию по команде в вышестоящую инстанцию («Зарубежное военное обозрение», 2004);

(1)Treating speech as the paradigm of communication he (2) says that 'myth is a type of speech' but one not confirmed to the utterance of words (Professionals and parents: managing children's behaviour. Randall, Peter and Gibb, Charles. Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd, 1989, pp. 1-124). – (1)Рассматривая (рассматривающий) речь как парадигму коммуникации, он (2)говорит, что вымысел – это тип речи, не подтвержденный выражением в словах.

б) S1 в настоящем, S2 – одновременная итеративная ситуация:

Адаз и гафар лугьуз кланз (1)гьерекацзавай авамдиз вичиз чидай (2)зат1ни авач. – '(1)Спешающий говорить ему эти слова недоучка сам (2)не знает ничего';

Хотя, как типичный недоучка, спешащий выпалить в лицо собеседнику все, что он знает о предмете беседы, я не могу удержаться, чтобы не упомянуть о двух обстоятельствах (Александр Пятигорский);

I mean, I (1)don't want any players (2)thinking IMG had done nothing for them. Rugby World and Post. Reading: Rugby Publishing, 1991- Я имею в

виду, что мне (1)**не нужны** игроки, (2)**считающие**, что АйЭмДжи ничего не сделал для них.

в) S1 в прошедшем, S2 – постоянная ситуация, охватывающая S1 и актуальная в момент речи:

Вичел фейи инсанрин гелер (1)хуьзвай жив (2)цIразвачир 'Снег, (1)хранящий на себе следы проходящих людей, (2)не таял';

*Колоритный местный рельеф, **хранящий** следы движения ледников, **пришелся** для воплощения этой идеи как нельзя более кстати («Ландшафтный дизайн», 2002);*

*He gulped the last of his second cup of coffee and (1)**opened** the murder book to the page (2) **containing** a copy of the crime scene sketch and chart.* – Допил вторую чашку кофе и (1) **раскрыл** папку на странице, (2) **содержащую** зарисовку и схему места преступления (M. Connelly).

г) S1 в прошедшем, S2 – процесс действия в период времени, охватывающий S1, и настоящее актуальное:

*KIвале (1)**амай** са ктаб ада дустуниз (2)тухузвай ' - (1) Остающуюся в доме единственную книгу он (2)**нёс** другу';*

*Кроме сего списка, **имел** я ещё три другие, один **находящийся** в императорской библиотеке при Академии наук, другой получил я от г. генерал-аудитора лейтенанта Петра Кирилловича Хлебникова, третий находился у меня купленный мною (Н. И. Новиков);*

*Another (1)**hurrying** figure (2)**bumped** into him, narrowly missing him with the blade over its shoulder. The colour of magic. Pratchett, Terry. Gerrards Cross: Colin Smythe Ltd, 1983* – Еще одна (1)**спешащая** фигура (2)**налетела** на него, чуть не задев его плечо лезвием ножа.

д) S1 в будущем, S2 – постоянная ситуация в настоящем, которая будет охватывать и действие в будущем:

*Къе чаз (1)**акур** фильмдиз чун мукьвал-мукьвал (2)килигиз **жеда** 'Фильм, (1)**увиденный** нами сегодня, потом (2)**будем смотреть** часто-часто';*

*Реактор, **обладающий** пониженной пассивной безопасностью, **будет расположен** в населенной местности, известно и куда ветер дует, к северу, а не в сторону океана, как в Японии («Партийный лоббизм», 2012);*

“(1) **Will** the average latent print, (2) **containing** moisture and sebaceous matter (1) **retain** its moisture for only a relatively short period of time?” (S. Gardner) - Обычный отпечаток, **содержащий** влагу и сальные вещества, будет храниться ограниченный период времени?

В тех случаях, когда у причастия нет внешней темпоральной локализации, в конструкции с опорной формой прошедшего времени причастие настоящего времени передает одновременность с действием в прошлом:

*Чуьлда (1)**авайбур** анжах (2)**авахьнавай** бубуяр (1)**тир** 'В поле (1)**были** лишь (2)**облетевшие** маки'.*

*А вокруг горел жгучий полдень вечной памяти и вечной славы. Внезапно **остановившийся** взрыв. В его неподвижном горении, сиянии, в*

ярких прозрачных красках повсюду вокруг нас белели изваяния, сделанные всё из того же неиссякаемого космического вещества белее белого, тяжелее тяжёлого, невесомей невесомого (В. П. Катаев);

He had met the woman at last - the woman that he(1)had thought little about, not (2)being given to thinking about women, but whom he had expected, in a remote way, he would sometime meet (J. London). Наконец-то он встретил Женщину – он не часто(1)думал об этом прежде, (2)не склонен был думать о женщинах, но такую ждал и смутно надеялся рано или поздно встретить.

К пассивным причастиям русского языка относятся причастия на -м(т)ый (читаемый) и причастия, образованные от глаголов с суффиксом -ся. В лезгинском языке нет специальных форм, соответствующих им. Рассматриваемые причастия выступают с таксисным значением одновременности, если причастный оборот относится к подлежащему при сказуемом, представленном личной активной формой. При этом, если S1 относится к настоящему – состояние актанта в настоящем одновременно с течением основного действия:

ЯтІани, бязи школайра аялриз (1)гузвай чирвилер зайифбур яз (2)амукъзава («Лезги газет», 2009) 'Все-таки знания, которые детям передаются в школе, остаются слабыми (букв.: Все-таки, в некоторых школах детям (1)передаваемые знания, (2)остаются слабыми)'.

Адъективный конверб *гузвай* по форме совершенно идентичен предыдущим примерам с АК, которые переводились на русский язык действительными причастиями. Однако здесь мы переводим не 'дающие знания', а 'дающиеся знания' или 'знания, которые даются'. Как видно из примера, семантика и грамматическая форма субъекта и объекта действия определяет залоговую отнесенность адъективного конверба. В данном примере формальным субъектом действия является существительное *чирвилер* – знания. Понятно, что сами знания не могут передавать что-либо, их передают. Наличие существительного в объектном падеже, согласующегося с АК (*аялриз* 'детям' - дат. п.), дополняет смысл и помогает определить залог конверба;

Великолепный пример – принцип «одного окна», декларируемый Законом «О государственной регистрации юридических лиц», вступившим в силу в середине 2002 года (М. Попов);

Whatever touch of regret at parting characterized her thoughts, it (1)was certainly not for advantages now (2)being given up. (T. Dreiser) – Если рассматываясь с родными она о чем-нибудь и (1)жалела, то уж во всяком случае не о преимуществах той жизни, от (2)которой она теперь отказывалась. Как видим, в английском языке коррелирующей является аналитическая форма адъективного конверба.

Таким образом, можно сделать следующие вывод. Конвербы лезгинского языка на *-вай* соответствуют действительным и страдательным причастиям настоящего времени русского и английского языков, выступая в идентичных таксисных функциях. Залоговая семантика данных конвербов определяется синтаксическими связями с агенсом и пациенсом действия. Лезгинский глагол не различает залога, это обуславливает возможность использования рассматриваемых конвербов в таксисных функциях, выполняемых в русском и английском языках двумя рядами причастий – действительными и страдательными причастиями. Во взаимодействии видовых значений основного предиката и конверба существенных различий между языками в рассматриваемых случаях не обнаруживается.

Литература

1. Гайдаров Р.И. Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке (Пособие для учителя). – Махачкала: Дагучпедгиз, 1991.
2. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981. – 285 с.
3. Керимов К.Р. Адъективные формы лезгинского глагола (к типологии адъективных форм глагола) //Вестник даг. науч. центра РАН № 22. Мах.: ДНЦРАН, 2005 г. Стр. 108-115
4. Керимов К.Р., Ханбалаева С.Н. Категория таксиса в разноструктурных языках. – Мах.: «Academia», 2009
5. Козинцева Н.А. Таксисные функции, передаваемые причастиями и причастными оборотами, в русском языке // Отв. ред.: А.В. Бондарко. Проблемы функциональной грамматики. Семантическая инвариантность / вариативность. С-Пб: «Наука», 2003. С.175-189
6. Маслов Ю.С. Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание./ Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т.А. Майсак, В.А. Плунгян - М.: Языки славянской культуры, 2004. – 840 с.

Инжечик А.А.
(г. Омск)

ИНСТРУМЕНТЫ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СМИ ГЕРМАНИИ

Исследование феномена манипуляции стало в последнее десятилетие актуальным для ряда гуманитарных наук: психологии, философии социологии, культурологи, лингвистики и др. Интерес к проблеме

манипуляции обусловлен политической ситуацией. Роль политической сферы повышается, но вместе с тем большая часть населения не может сделать политический выбор.

В современном мире манипулирование представляет собой один из самых результативных инструментов воздействия на сознание социума в политической сфере, посредством которого становится возможным программирование реакций общественности.

Для определения сущности „манипуляции“ обратимся к этимологии данного термина. Согласно „Новому словарю иностранных слов“, „манипуляция“ (фр. *manipulatio* \ лат. *manipulatio* \ *manipulus* горсть) рассматривается в трех ракурсах:

1) движение рук, связанное с выполнением какой-л. работы, управлением каким-л. устройством; 2) демонстрация фокусов, основанное преимущ. на ловкости рук, умении отвлечь внимание зрителей от того, что должно быть от них скрыто; 3) перен. сложное, запутанное действие, а также махинация, подтасовка, мошенническая проделка. В данном случае нас интересует последнее значение.

Среди множества трудов, посвященных аспектам проблематики нашего исследования, внимание привлекают работы следующих известных ученых (А. Н. Баранов, Э. В. Будаев, Г. В. Грачев, О. А. Гудина, Е. Л. Доценко, О. С. Домовец, Ю. А. Ермаков, О. С. Иссерс, С. Г. Кара-Мурза, Е. Ю. Колтышева, О. Л. Михалева, К. В. Никитина, Г. Н. Парастаев, П. Б. Паршин, К. Ф. Седов, И. А. Стернин, Н. В. Тишин, А. П. Чудинов, Е. В. Шелестюк, К. Э. Штайн и др). Данные исследования внесли существенный вклад в изучение манипулирования, и вместе с этим обусловили наличие большого количества определений данного понятия.

Наиболее полная, на наш взгляд, дефиниция, предложенная К.Э Штайном. Автор считает, что манипуляция – это разновидность скрытого речевого воздействия, направленного на достижение собственных целей субъекта воздействия, которые не совпадают с намерениями или противоречат желаниям и интересам объекта воздействия, при этом осуществляется неосознаваемый со стороны объекта контроль над его сознанием с помощью искаженной, необъективной подачи информации, зафиксированной в тексте [Штайн 2004: 304-306]. Следует подчеркнуть, что объект воздействия убежден в самостоятельности принятых решений.

Анализ феномена „манипуляция“ позволяет выделить его следующие признаки: 1) принижение манипулятором объекта манипуляции и восприятие другого индивида как вещь, 2) эксплуатация манипулируемого и стремление удовлетворить собственные интересы, 3) завуалированный характер воздействия, 4) получение максимум желаемого без особых затрат, 5) профессионализм при осуществлении манипулятивного воздействия.

В современном политическом дискурсе важная роль манипуляции признается всеми исследователя (Э.В. Будаев, М.Р. Желтухина, М.Л. Макаров, Н.Н. Миронова, О.Л. Михалева, П.Б. Паршин, А.П. Чудинов, Е.И.

Шейгал). „Политический дискурс искусно манипулирует с самим понятием истины, выдавая субъективное за объективное“ [Михалева 2004: 199].

Политическая коммуникация сопровождается дискурсом СМИ, поскольку прямой контакт население с политиками ограничен. В качестве посредников между политическими деятелями и народом выступают журналисты, которые по-своему интерпретируют услышанное и одновременно формируют общественное мнение. Это позволяет утверждать, что политический дискурс СМИ находится на пресечение политического дискурса и дискурса СМИ.

Политический дискурс СМИ представляется сложным коммуникативным явлением, имеющим своей целью борьбу за власть посредством формирования общественного мнения, включающим текст как вербализованный результат речи, контекст – ситуативный и социокультурный, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса. Он обладает всеми предпосылками для манипулирования общественным сознанием [Никитина 2006: 8].

В работах К.В. Никитиной, С.А. Виноградовой, Л. Ю. Веретенкиной, Н.В. Абельмас, С. Кара-Мурзы представлены средства, инструменты, технологии и стратегии, методы и приемы манипулирования. В рамках данного исследования остановимся на инструментах манипулирования, используемых в политическом медиа-дискурсе.

Обобщая результаты исследований К.В. Никитиной, Г.Шиллера, Г.А. [Копниной](#), А. Д. Васильева, С.Е. Тупиковой, а также результаты анализа фактического материала можно выделить инструменты манипулирования на четырех уровнях: фонографическом, лексическом, грамматическом и текстовом.

К **фонографическому уровню** относятся фонетические средства манипулирования. Они используются в основном в устных видах политического дискурса (в выступлениях, общественно-политических ток-шоу, теледебатах и т.д.), в которых применяются тембр, интонация, выделение голосом и паузы. Поскольку материалом для проведения исследования служат тексты предвыборных политических лозунгов и программы, опубликованные партиями, особый интерес вызывают инструменты письменной речи.

На данном уровне речевая манипуляция осуществляется посредством *фоносемантических средств (аллитерация, ритмизация, рифмизация), специфические для устного и письменного вида политического дискурса (тембр, интонация выделение голосом и паузы), использования знаков препинания (многоточие, тире, восклицательный знак), различных метаграфических средств (заглавные буквы, выделение шрифтом, подчеркивание), кавычек.*

Например: ***Gestalten Sie Politik! Werden Sie Mitglied in der Partei DIE LINKE*** [Прогр.: 78].

В следующем примере использованы среди прочих метаграфические средства (заглавные буквы, выделение жирным шрифтом, курсивом) и восклицательный знак.

Подобное оформление сообщений понижает их критическое осмысление, усиливая при этом эффективность манипуляции политической программы. Восклицательный знак придает лозунгу „Левых“ эмоциональную окрашенность, экспрессивность, выразительность, что помогает ярче передать психологическое воздействие и эмоции авторов.

Самую масштабную группу инструментов речевой манипуляции составляют *лексические средства*. Представляя собой самый обширный класс, инструменты речевой манипуляции на лексическом уровне на основании их свойств – семантики, синтактики и прагматики, можно разделить на три группы: лексико-семантические, лексико-синтаксические и лексико-прагматические.

К числу *лексико-семантических* инструментов относится *номинализация, метафора, метонимия, конверсив, «слово-амеба», неологизм и др.*

Например, *Die Erfahrungen dieser **Kämpfe** zeigen jedoch, dass in der patriarchalen Gesellschaft die **Gleichstellung** an der Haustür endet und **Frauenbefreiung** nur durch **Aufhebung** der ungleichen geschlechtlichen **Arbeitsteilung** erreicht werden kann* [Прозр.: 11].

Используя существительные *Kämpfe, Gleichstellung, Frauenbefreiung, Aufhebung, Arbeitsteilung* (вместо соответствующих им глаголов) автор обезличивает действия, умалчивая о субъекте действия. В результате большой объем информации опускается, уводя сознание манипулируемых внутрь, заставляя их искать скрытый смысл текста, способствуя результативному проведению манипуляции.

«*Слова-амебы*» - так называют «прозрачные» слова, не связанные с контекстом реальной жизни. Они могут употребляться практически в любом контексте, т.к. не связаны с реальными предметами и явлениями [Кара-Мурза 2003: 72].

Пример: *Die erkämpfte Demokratie, die **eroberten individuellen Freiheiten** und die **sozial-staatlichen Fortschritte** werden durch die **Vorherrschaft einer globalen Oligarchie untergraben*** [Прозр.: 24].

Представленные „слова-амебы“ не обладают конкретным содержанием, их происхождение и смысл неясен. Это - абстрактные понятия, маскирующие намерения адресантов и благоприятно действующие на общественное сознание. Используя данные „слова-амебы“, политики стремятся отключить критическое восприятие слушателей. Граждане, не зная, реального состояния, не понимают смысл используемых фраз или вкладывают в них свое содержание. Это не „засорение“ языка, как считают некоторые, напротив – это один из самых эффективных инструментов манипуляции, завораживающий и очаровывающий людей. Подобные слова ослабляют защитный барьер психики человека и сопротивление манипуляции.

К **лексико-синтаксическим инструментам** речевой манипуляции принадлежат *антитеза, сравнение, перифраз, уточнение и т.д.*

Например: *Der Kampf gegen antidemokratische Positionen, gegen Antisemitismus, gegen Rassismus, gegen die Unterdrückung von Arbeiterorganisationen und gegen Kriegstreiberei ist daher für uns mit einem gelebten Antifaschismus verbunden [Прогр.: 10].*

Авторами использован повтор предлога **gegen** для связи однородных членов, подчеркивая при этом роль каждой лексической единицы слова. Повторение усиливает экспрессивность и выразительность фрагмента политической программы, заостряя внимание граждан на том, что в понимании представителей партии „Левых“ означает антифашизм. Этот мощный экспрессивный инструмент речевой манипуляции гармонизирует текст, привлекает всеобщее внимание, выделяя и формируя потаенный смысл и повышает эмоциональный фон манипулируемых.

Для передачи отношения автора к объекту применяются **лексико-прагматические инструменты речевого манипулирования**. К ним относятся *дейктик, оценочное слово, коннотация, эвфемизм, дисфемизм, софистицизм, варваризм и т.д.*

Дейктики (я, ты, мы, здесь, сейчас и др.), которые характеризуют объекты, события, отрезки времени и т.д. через их отношение к ситуации речи. Например: *Wir, demokratische Sozialistinnen und Sozialisten, demokratische Linke mit unterschiedlichen politischen Biografien, weltanschaulichen und religiösen Einflüssen, Frauen und Männer, Alte und Junge, Alteingesessene und Eingewanderte, Menschen mit und ohne Behinderungen, haben uns in einer neuen linken Partei zusammengeschlossen [Прогр.: 4].*

В данном примере обращение к аудитории происходит с помощью дейктика **wir (мы)**, то есть посредством местоимения „солидарности“, который сопровождается распространенным обособленным уточнением. Таким образом, группа людей, входящие в партию „Левых“ представляет собой единое целое, преследующая общие цели, являясь символом единения и надежды граждан Германии, и сама партия ассоциирует себя с потенциальными ее членами. Дейктическое личное местоимение **wir (мы)**, являясь мощным убеждающим и кодирующим инструментом, оказывает магическое действие на сознание общества, неосознанно вовлекая каждого читателя в предвыборное движение. Причем предполагается, что выбор остается за адресатом, который сам принимает решение примкнуть к группе **мы** или нет. Так выбор, стоящий перед массовой аудиторией, упрощает получение желаемого по достижению цели политического дискурса СМИ в убеждении принять нужную точку зрения.

Инструменты речевой манипуляции **на грамматическом уровне** используют особенности морфологии и синтаксиса. Например, *пассивный залог, различные времена глагола, сослагательное наклонение, артикль, число существительного, эллиптическая и параллельная конструкция,*

обособление, инверсия, выбор коммуникативного типа предложения и др. применяются в манипулятивных целях.

Например: *Die Gewinne der Globalisierung werden privatisiert, die Verluste sozialisiert* [Прогр.: 23].

В данном предложении представлена эллиптическая конструкция, в которой недостает некоторых членов предложения, что придает речи интригу, сжатость, лаконичность, динамичность, выразительность, экспрессивность и недосказанность. Читателю приходится самому домысливать, дорисовывать картину в своем сознании, заканчивать высказывание, фактически становясь при этом соавтором политического дискурса и невольно соглашаясь с взглядами автора. Кроме того, пропуск членов предложений создают впечатление торопливости и готовности к действию. Завуалированность в сообщении интенсивнее воздействует на сознание людей.

Инструменты речевой манипуляции функционируют и на высшем уровне языковой иерархии - **текстовом**. На текстовом уровне функционируют *ирония, политическая метафора, создание «семантического поля», повтор, аналогия, контраст, комментарий и рефлексив* [Никитина 2006: 12].

Пример: *Um Altersarmut zu bekämpfen, wollen wir eine armutsfeste, solidarische Mindestrente für ältere Menschen im Rahmen der Rentenversicherung* [Прогр.: 6].

Использование данной политической метафоры формирует положительное мнение о партии „Левых“. Этот инструмент речевой манипуляции настолько эффективен, что его присутствие неуловимо читателю, что дает возможность воздействовать на его сознание и подсознание человека.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что на всех уровнях языка есть свои инструменты речевой манипуляции в политическом дискурсе СМИ. Самая масштабная группа инструментов манипуляции представлена на лексическом уровне. В лозунгах и материалах, опубликованных партиями, используются инструменты речевого манипулирования разных уровней, *тесно переплетенные между собой для наиболее эффективного управления восприятием действительности читателя*.

Литература

1. Виноградова, С.А. Инструменты речевой манипуляции в политическом медиадискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. №2, 2010.- С. 95-101.
2. Кара-Мурза С.Г. Краткий курс манипуляции сознанием. - М., 2003. – С.72-80

3. Михалева О.Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: Дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2004. – С.199
4. Никитина К.В. Технологии манипуляции в политическом дискурсе СМИ (на материале газет США) – Автореферат дисс... кандидата наук. -Уфа, 2006. С. 6-13
5. Штайн К.Э. Манипулятивная стратегия как средство гармонизации общения в рамках рекламного текста // Этика и социология текста: Сб. ст. науч.-метод. семинара «TEXTUS». Вып. № 10. СПб. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. С. 304–306.
6. Programm der Partei DIE LINKE, 21. bis 23. Oktober 2011. Ссылка на этот источник далее будет обозначаться в скобках с номером страницы в сокращенном виде: [Прогр.: 11]. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.die-linke.de/partei/dokumente/programmderparteidielinke/>

Исаева Г.Г.
(г. Махачкала)
Раджабалиев Г.П.
(г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье делается попытка решить задачу формирования компетенций в профессиональном образовании путем использования интеллектуальных информационных технологий.

Abstract: *The article tries to solve the problem of formation of competences in vocational education through the use of intelligent information technologies.*

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный подход, модель, текущая компетенция, требуемая компетенция, база знаний, интеллектуальная задача.

Keywords: *professional education, competence-based approach, model, current competence, required competencies, knowledge base, intellectual task.*

Традиционный квалификационный подход к образованию предполагает, обладание специалистом надлежащих знаний, умений и навыков в профессиональной области. Этот подход не учитывает личностные составляющие сотрудников, т.е. способности применять знания, умения и навыки для решения задач профессиональной деятельности [3]. Поэтому в

последние годы усилилась работа по широкому внедрению компетентностного подхода к обучению, особенно с применением информационных технологий [6].

Формирование компетенций можно изобразить в виде модели (рис. 1), который представляет собой сложный динамический процесс.

Требуемая компетенция $K_{тр}$ формируется из имеющей текущей компетенции $K_{тек}$ обучаемого в процессе обучения его по выработанному плану $\Pi_{об}$.

Данная задача причисляется к классу интеллектуальных [1,2,5]. Поставленная цель достигается в два этапа. На первом этапе составляется план обучения, т.е. решается задача планирования программы обучения в зависимости от исходных компетенций обучаемых. На втором этапе контролируется процесс обучения и, при неудовлетворительных итогах контроля, формируется и проводится дополнительное обучение.

В эту пору известно довольно много подходов к понятию знаний. В основе этих подходов положены законы формальной логики, семантических сетей, фреймов. Эти подходы к представлению знаний имеют ограниченные области решаемых задач в силу присущих им свойств [1 – 5, 8].

В качестве примера рассматривается обстановка, призывающая обучаемого к ведению расчетов в Excel для профессиональной деятельности.

Для лаконичности изложения данного примера, все процессы рассматриваются упрощенно и условно.

Допустим, что требуемая компетенция «Вычисления в Excel» для данного обучаемого содержит знания интерфейса Excel, знания (умения и навыки) по созданию и форматированию таблиц, по вычислениям в Excel, знания предметной области для решения задач в Excel.

Для построения структуры требуемой компетенции необходимо определить знания, умения и навыки, необходимые обучаемому для формирования у него требуемой компетенции [7].

Пусть в качестве базовых элементов, для рассматриваемого примера, требуются знания (умения и навыки) по следующим темам:

- основы Windows;
- работа с мышкой;
- знание клавиатуры.

На рис.2. показаны: а) этап формирования основных идей, для описания требуемой компетенции; б) отрывок графического отражения идей; в) процесс становления связей между идеями через поле «Предусловия». В результате создана структура требуемой компетенции, графическое изображение которой представлено на рис.3. Содержание базы знаний (описание структуры требуемой компетенции, с использованием интегрированного подхода) представлено в окне вкладки «Просмотр базы знаний» (рис.4).

Пусть текущая компетенция обучаемого в области вычислений в Excel, включает следующие элементы:

- основы Windows;
- работа с мышкой;
- знание клавиатуры.

Формирование у обучаемого требуемой компетенции происходит в ходе обучения. Чтобы организовать обучение необходимо разработать план обучения, который может быть представлен следующим образом.

Для обучаемого, имеющего текущую компетенцию $K_{тек}$ нужно сформировать такой план обучения $P_{об}$ после реализации, которого у него сформируется требуемая компетенция $K_{тр}$.

Отображение проблемы, в этом эпизоде, будет охватывать идеи, отвечающие учебным объектам, с симптомами их активизации (изучения обучаемым) и связи между ними. Базы знаний для разбираемого примера изображено на рис.4.

Признаки изучения учебных объектов: P_0 – для задания предусловия входных признаков (всегда имеет значение 1), P_1 – Знание клавиатуры, P_2 – Работа с мышкой, P_3 – Основы Windows, P_4 – Ввод текста, P_5 – Интерфейс Excel, P_6 – Создание таблиц, P_7 – Форматирование таблиц, P_8 – Предметная область решаемых задач, P_9 – Вычисления в Excel, P_{10} – Решение задач в Excel предоставлены в таблице.

Интеллектуальные технологии, для реализации компетентностного подхода, позволяют решать ряд задач управления знаниями в образовательном учреждении. К таким задачам можно отнести накопление знаний преподавателями, широкое распространение и использование их знаний студентами в процессе обучения. Накопление знаний преподавателей может осуществляться с помощью хранилищ данных, сохраняющего описание учебных объектов.

Организация многопользовательского доступа к такому хранилищу описаний учебных объектов обеспечит эффективное использование имеющихся данных, как в учебном процессе, так и при выполнении практической профессиональной деятельности.

Литература

1. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем - СПб: Питер, 2000.
2. Джарратано, Джозеф, Райли, Гари. Экспертные системы: принципы разработки и программирование, 4-е издание. : Пер. с англ. - М. ООО И.Д. Вильямс", 2007.
3. Кузнецов О.П. Когнитивное моделирование слабоструктурированных знаний// Политехнические чтения: Сб.тр. Вып.7. Искусственный интеллект - проблемы и перспективы/ Ред. Г.Г. Григорян, В.Л. Стефанюк. -М., 2006.
4. Осипов Г.С. Приобретение знаний интеллектуальными системами: Основы теории и технологии. - М.: Наука. Физматлит, 1997.

5. Стюарт Р., Питер Н. Искусственный интеллект: современный подход, 2-е изд.: Пер. с англ. - М.: Издательский дом "Вильямс", 2007.
6. Тельнов Ю.Ф. Реализация компетентностного подхода к обучению на основе управления знаниями. В кн.: Научная сессия МИФИ - 2007. Сборник научных трудов. Т.3. М.: МИФИ, 2007, с. 40-42.
7. Трембач В.М. Применение интеллектуальных технологий к формированию компетенций обучающихся//Искусственный интеллект и принятие решений, 2008, №2.
8. Частиков А.П., Гаврилова Т.А., Белов Д.Л. Разработка экспертных систем. Среда CLIPS. -СПб.: БХВ-Петербург, 2008.

Каримова А. А.
(г. Уфа)

ОБРАЗ И МЕТАФОРА ТЕАТРА В РОМАНЕ У.С. МОЭМА «ТЕАТР»

Аннотация: *Художественный образ театра присутствует в романе У.С. Моэма не столько как место действия, сколько как атрибут жизни персонажей. В статье этот центральный для романа образ анализируется через призму метафор, употребляемых писателем для его создания.*

Abstract: *Theatre in W.S. Maugham's novel is treated not only as a scene where the action takes place but, first of all, as the chief attribute of the characters' life. The article focuses on the analysis of this pivotal image through the prism of metaphors used for its creation.*

Ключевые слова: *У.С. Моэм, театр, метафора, художественный образ, игра, притворство.*

Key words: *W.S. Maugham, theatre, metaphor, image, play, pretence.*

Художественный образ – это явление, творчески созданное автором в своем художественном произведении. Автор передает читателям все то, что он чувствует, свои мысли, эмоции, оценку, используя образы. Художественные образы выступают связующим звеном между художником, который создал образ, и человеком, воспринимающим этот образ.

Театр является одним из самых известных и многовековых видов искусства и размышления о нем нередко можно встретить в британской литературе. Некоторые исследователи называют роман У.С. Моэма «Театр» романом-метафорой [Калинина 2013: 235]. Принимая во внимание название произведения – «Театр», важно заметить, что в нем не описывается жизнь какого-либо театра, «театром» является жизнь, а люди, которые находятся в

этом «театре», исполняют свои роли, не замечая того. Жизнь главных героев и события в романе происходят, как в театре: сначала поднимается занавес, далее мы наблюдаем за игрой главных героев, а в конце занавес закрывается. Характеры героев и характеры ролей, которые они играют, имеют общие черты. Вследствие чего можно сделать вывод, что человек, его ежедневная, обыденная жизнь – это тема метафоры, а образ метафоры – все роли, которые он играет, персонажи, в которых он перевоплощается. Примером может выступать метафора такого вида как: “The stage is make-believe. But seem natural” [Maugham 2002: 20]. С помощью этой метафоры Джимми Лэнгтон пытается донести до начинающих актеров суть игры на сцене. Другая метафора, встречающаяся в романе: “...to take an audience by the throat and say, now, you dogs, you pay attention to me” [Maugham 2002: 34]. Этой метафорой Джимми раскрывает Джулии секрет успеха: действовать твердо, без каких-либо сомнений и страха и идти к своей цели. Джулия принимает этот совет со всей серьезностью и помнит о нем, исполняя свои роли на сцене, что и служит залогом ее успешной карьеры.

Джулия все время контролирует свои действия, как будто бы подглядывает за окружающими ее людьми и за собой, фиксирует, запоминает свое поведение, мимику и заранее знает, какой эффект произведут ее действия и слова. Учитывая характер Джулии, строение метафоры, служащей средством раскрытия ее образа, становится другим: темой становятся ее персонажи и роли на сцене, а образом метафоры – реальная жизнь. Это можно увидеть, например, в следующей метафоре: “...to step from the world of make-believe into the world of reality” [Maugham 2002: 124].

Джулия играет даже тогда, когда остается совсем одна. Она представляет себя королевой: “...she paraded up and down bowing to her obsequious retainers. She stretched out her lily-white hand for the trembling steward to kiss (as a baby he had often dandled her in his knee). And when he pressed it with his pallid lips, she felt something fall upon it. A tear” [Maugham 2002: 60–61]. Она представляет свое выступление перед придуманным залом и слугами, которых у нее никогда не было. Таким образом, даже находясь не перед публикой, она не желает прекращать свою игру и возвращаться в чуждый для нее реальный мир. Такая метафора указывает на то, что Джулия одинока. Реальная жизнь для главной героини – это мир лжи, обмана и лицемерия, мир, который начинается сразу после сцены.

Образ пустой комнаты в романе также является характерной метафорой. Джулия, которая, по мнению ее сына, это «пустая комната», на сцене может «наполнить» себя любой ролью и выполнить любую задачу, сыграть роль блестяще.

Великолепный талант Джулии подтверждают и другие метафоры: “...to fit gesture to the word” [Maugham 2002: 2] – она не только знает заранее о своих действиях, а также добавляет к своим словам мимику, жест чтобы точно произвести впечатление, добиться своей цели – совсем как на театральной сцене. “She played the part of the simple, modest, ingenious, girl

who had lived a quiet country life” [Maugham 2002: 54] – для Джулии не предоставляет сложности мгновенно перестроить себя в условиях сложившейся ситуации и изменить свое поведение. И в той ситуации, когда она своим великолепным чутьем увидела сомнения миссис Госселин насчет нее, Джулия изменилась, сыграла роль хорошенькой девушки и добилась любви со стороны родителей Майкла. И здесь она достигла цели: увидев симпатию родителей к Джулии, Майкл сделал ей предложение.

Подтверждая умения Джулии перевоплощаться, менять тактику, приведем следующие метафоры: “... in the twinkling of an eye leap from her part into private life” [Maugham 2002: 281]. Джулия предана своему делу, полностью знает все тонкости своей профессии. Для нее важно не просто довести дело до конца, а сделать это блестяще, вложив всю душу, и не важно, где она играет: на сцене или в повседневной жизни. Она готова преодолеть любые трудности, чтобы достичь желаемого результата: “Julia acted with great naturalness the part of a leading lady who put on no frills” [Maugham 2002: 214]. “It was not a woman crying that he saw, it was all the woe of humankind, it was the immeasurable, the inconsolable grief that is the lot of man” [Maugham 2002: 231]. “...put into her performance the real anguish of her heart” [Maugham 2002: 210].

Джулия играет в театре, играет и в жизни, но также бывают случаи, в которых Джулия становится холодна и рассудительна: “...what were the triumphs of the stage but illusion” [Maugham 2002: 209]. Узнав о планах Тома сделать Эвис известной актрисой, Джулия испытывает злость и презрение по отношению к Тому, даже не из-за его предательства, а из-за того, что Том желал обвести ее вокруг пальца и использовать ее талант в своих целях. Джулия без стеснения и жалости разрушила карьеру начинающей актрисы. Она показала, что этот театр – только ее, и никакая иная актриса не может ее затмить.

С самого начала Джулия с сарказмом относится к «успешному» плану молодой пары: “...the play would make her” [Maugham 2002: 380]. Хотя Джулия и знает об измене Тома и о том, что он влюблен в другую женщину, она не показывает свое недовольство. Ее поведение совершенно непринужденно, настроение возвышенно. Джулия играет роль наивной, влюбленной женщины, которая никого и ничего не замечает, кроме своего молодого любовника. “All through dinner he kept looking at his watch. Julia acted the woman of the world” [Maugham 2002: 289]. На сцене она исполнила свою роль, как никогда: “Julia was at the top of her form» [Maugham 2002: 208]. “...she carried the feeling of the scene all the way down the stairs” [Maugham 2002: 357]. Джулия обладает удивительной способностью контролировать, планировать свои действия, чувствовать настроение зала во время игры на сцене. “...dressed the part perfectly” [Maugham 2002: 372]. “...put off her royalty” [Maugham 2002: 286].

Джулия после спектакля уверена, что это ее самое успешное выступление – выступление величайшей актрисы. Ее не раз вызывают на

сцену; у выхода ждут ее поклонники; Джулия удовлетворена, Майкл очарован ее, а Том снова у ее ног. Она ликует, сознавая, что ее сердце принадлежит ей одной и никому больше. Джулия чувствует свободу, наконец-то она дышит полной грудью, ей никто не нужен.

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что Сомерсет Моэм использует метафоры, раскрывающие образ театра в романе «Театр» дозированно, но благодаря таким метафорам писателю удастся раскрыть главный художественный образ, который был обозначен в самом заглавии романа. Автор использует такие метафоры мастерски. Использование подобных метафор делает содержание произведения красочным, увлекательным, ироничным и убедительным для читателя.

Литература

1. Калинина С.А. Образная репрезентация театра в английском прозаическом дискурсе конца XIX – начала XX вв. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 235 – 238.
2. Maugham W.S. Theatre. – М.: Менеджер, 2002. – 304 р.

Коротун В. Ю.
(г. Краснодар)

МЕТАФОРЫ И ИДИОМЫ В СФЕРЕ МУЗЫКИ

Аннотация: *Целью данной статьи является рассмотрение метафор и идиом с музыкальным компонентом, используемых в английских газетах и журналах. Ставится вопрос о том, какие черты являются общими для изучаемых явлений. Исследуется механизм образования идиом на основе концептуальных метафор.*

Ключевые слова: *музыкальная метафора, концептуальная метафора, идиоматическое выражение, метафорический перенос.*

Abstract: *The aim of this article is to review metaphors and idioms with a musical component, which are used in English newspapers and magazines. The study raises a question of what characteristics are common for the phenomena under analysis. Another issue is a mechanism of creating idioms based on conceptual metaphors.*

Key words: *musical metaphor, conceptual metaphor, idiomatic expression, metaphoric reference.*

Анализируя идиомы, лингвисты сходятся во мнении, что данный класс языковых выражений имеет сложную структуру и включает в себя множество других явлений: метафору, метонимию, фразовые глаголы, сравнение, поговорки и так далее. К классу фразеологизмов можно отнести все сочетания слов с характерными для них основными параметрами:

- 1) принадлежность к номинативному инвентарю языка;
- 2) признак полной или частичной идиоматичности;
- 3) устойчивость, проявляющаяся в абсолютной или относительной воспроизводимости сочетаний слов в готовом виде [Телия 1996].

Традиционный подход к исследованию идиом предполагает, что они состоят из двух и более слов, общее значение которых не может быть выведено из значения составляющих выражение элементов [Kövecses 2002]. Таким образом, идиомы семантически ограничены. С точки зрения синтаксиса, слова в рассматриваемых выражениях не могут быть изменены: «the words often do not permit the usual variability they display in other contexts» (слова часто не допускают вариативность, которую они демонстрируют в других контекстах) [Crystal 2008: 236].

К примеру, значение идиоматического выражения «bells and whistles» невозможно определить переводом компонентов, входящих в него (колокольчики и свистки). Данное выражение передает следующий смысл «attractive additional features or trimmings» » [Oxford Dictionary: [www](http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/bells-and-whistles)]. Идиому нельзя перевести дословно без потери смысла. Рассматриваемый фразеологизм указывает на украшения, декоративные элементы, причудливые, модные приспособления, однако в отличие от свободных словосочетаний придает тексту яркую эмоциональную окраску. Кроме этого, недопустима перестановка элементов идиомы (whistles and bells).

Истории, которые стоят за фразеологическими единицами, довольно выразительны. С их помощью можно почерпнуть множество интересных фактов об истории народа и культуры. Так, идиома «bell the cat – подставлять себя под удар» была образована на основе басни, в которой мыши предлагали повесить на кота колокольчик, чтобы его звон предупреждал их об его приближении, и, следовательно, об опасности.

Согласно когнитивной теории, значение идиом мотивировано такими механизмами, как метафора (metaphor), метонимия (metonymy) и традиционное знание (conventional knowledge). Количество примеров идиом, основанных на когнитивных метафорах, довольно высоко. Проведенные психолингвистические эксперименты доказывают справедливость данного утверждения. Когда идиома мотивирована метафорой, ее значение основывается на сфере цели, применимой к рассматриваемой идиоме. «The precise aspects of an idiom's meaning are based on the conceptual mapping that is relevant to the idiom» (Точные аспекты значения идиомы базируются на когнитивном отображении, релевантном идиоме) [Kövecses 2002: 211].

Многие идиоматические выражения в сфере музыки основаны на концептуальных метафорах. Так, например, осмысление музыки (music) как какой-либо новости повлекло за собой создание следующих идиом:

(1) Joseph Stiglitz: Man who ran World Bank calls for bankers **to face the music** [5].

(2) Mr Cawkwell says: "I've bet heavily on 'no' because I believe people aren't considering the 'don't knows' properly. I started a bit early and, when the price improved, I thought I'd have a bit more." This is of course **music to my ears**, because that's exactly why I've bet on the "yes" share of the vote being below 47.5 per cent [6].

Идиома «face the music» в примере (1) может быть употреблена в ситуации, когда человеку приходится храбро встречать неприятности. Точное происхождение данного выражения неизвестно, однако существует теория, что оно было образовано в сфере военной службы, когда офицеров, совершивших должностное нарушение или достойный порицания поступок, с позором увольняли под бой барабанов. Данная идиома содержит информацию о наступлении сложного времени. Автор, употребляя ее, подчеркивает, что банкирам придется столкнуться со сложностями и держать ответ за свои поступки. Метафорой, мотивирующей образование данного идиоматического выражения, является «музыка – плохая новость».

Пример (2) содержит выражение «music to one's ears». Oxford Dictionary дает следующую дефиницию рассматриваемой идиомы: «something that is very pleasant or gratifying to hear or discover» [Oxford Dictionary: www]. В статье идет речь о политиках, делающих ставки на определенный исход голосования. Автор статьи принял верное решение и с помощью идиомы «music to my ears» показывает, что доволен результатами. В данном примере метафора «музыка – хорошая новость» является основанием для образования рассматриваемой идиомы.

Осмысление мелодии (tune) как какой-либо точки зрения мотивировала образование идиом «call the tune», «sing a different tune»:

(3) Derek Pain: Small players could **call the tune** despite City contempt [7].

(4) Those Western officials - John Kerry and William Hague among them - now saying that any solution for Ukraine must recognise its position between East and West and involve Russia were **singing a very different tune** late last year [8].

Концептуальная метафора «мелодия – определенная позиция» представляет собой фундамент для создания вышеприведенных идиом. В примере (3) автор говорит о том, что частные инвесторы могут оказать влияние на фондовый рынок при условии, что они объединят свои усилия. Идиома «call the tune» показывает, что взгляды описываемой группы людей способны воздействовать на экономическую ситуацию.

Пример (4) передает мысль о том, что западные должностные лица изменили свою позицию. Согласно словарной статье, представленной в Oxford Dictionary, идиома «sing a different tune» имеет следующее значение: «change one's opinion about or attitude towards someone or something» [Oxford

Dictionary: www]. В рассматриваемом случае мелодия (tune) понимается как определенное воззрение, мнение, позиция. Данная концептуальная метафора объясняет происхождение изучаемых идиом.

Идиома представляет собой фразеологическую единицу, которая обладает «ярко выраженными стилистическими особенностями, благодаря которым ее употребление вносит в речь элемент игры, шутки, нарочитости» [Ахманова 1969: 165 – 166]. Таким образом, можно утверждать, что данное явление выполняет игровую и стилеобразующую функции. Если обратить внимание на значение фразеологизмов, следует отметить, что они не столько называют обозначаемое, сколько характеризуют его. Подобно метафорам, идиомы дополняют и обогащают номинативный инвентарь языка недостающими в нем оценочно-экспрессивными средствами, а кроме этого – еще и средствами, способными описать такие «подробности» обозначаемого, которые «не укладываются» в рамки лексической номинации. Фразеологизмы более мощное средство выражения эмотивности, чем слова, поскольку фразеологизмы, отражая образ-ситуацию, выступают как микротекст в тексте [Телия 1996].

Главное различие между идиомой и метафорой заключается в том, что семантически опорный элемент фразеологической единицы не является в других контекстах носителем признака, выраженного сочетанием в целом. Расширенные метафоры, напротив, могут использоваться в разных текстах, независимо от окружающих слов.

Таким образом, идиомы отличаются спаянностью и минимальной вариативностью, в то время как метафоры лимитируются только ассоциациями, существующими в сознании автора. Фразеологические единицы, как и метафоры, выполняют определенную функцию в системе номинации, однако, в отличие от буквальных выражений, они являются более экспрессивными средствами языка.

Литература

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М. «Языки русской культуры», 1996. 284с.
2. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. – Oxford: Blackwell Publishing, 2008. 560p.
3. Kövecses Z. Metaphor: Practical introduction. – N. Y.: Oxford University Press, 2010. 285p.
4. Oxford Dictionary [Электронный ресурс] URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения 11.03. 2015).
5. The Independent. 11 March 2015. [Электронный ресурс] URL: <http://www.independent.co.uk/news/business/analysis-and-features/scottish-independence-the-real-referendum-pose-is-what-to-bet-9730846.html> (дата обращения 11.03. 2015).

6. The Independent. 2 July 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://www.independent.co.uk/news/business/analysis-and-features/joseph-stiglitz-man-who-ran-world-bank-calls-for-bankers-to-face-the-music-7902920.html> (дата обращения 11.03. 2015).
7. The Independent. 2 May 2014. [Электронный ресурс] URL: <http://www.independent.co.uk/voices/comment/ukraine-crisis-nato-betrayal-and-brussels-rhetoric-pushing-vladimir-putin-to-act-9164102.html> (дата обращения 11.03. 2015).
8. The Independent. 27 June 2014. [Электронный ресурс] URL: <http://www.independent.co.uk/money/spend-save/derek-pain-small-players-could-call-the-tune-despite-city-contempt-9569724.html> (дата обращения 11.03. 2015).

Кочерыгин В. В.
(г. Иркутск)

КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАДЕЖНОГО СКЛОНЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ «ЭКОНОМИКА»

Аннотация: Данное исследование направлено на изучение частотных особенностей употребления экономических терминов в русском языке. В статье описаны основные этапы корпусного исследования и представлены результаты на примере самого частотного слова «экономика». На базе национального корпуса русского языка была рассмотрена частота употребления слова в различных падежах.

Abstract: This study is devoted to examining the frequent features of economic terms usage in the Russian language. The article describes the main steps of corpus research and shows some results of the analysis of the mostly frequently used word “economics”. The Russian National Corpus was used to investigate the frequency of the word in different cases.

Ключевые слова: частотный словарь, корпус текста, коллокат, биграмма, коэффициент взаимной информации MI, падеж, предлог.

Key words: frequency list, text corpus, collocate, digram, Mutual Information, case, preposition.

1. Цели и задачи исследования

Качественное изменение характера международных отношений российского государства с другими странами делает русский язык

востребованным в профессиональной деятельности иностранцев. Обучение иностранцев русскому языку – процесс трудоемкий по большей части за счет сложной грамматики языка: особую трудность вызывает система падежей [3]. В связи с чем активно рассматривается вопрос изучения характерных черт употребления падежей для их дальнейшего использования в создании методик и технологий обучения русской грамматике иностранцев.

Итак, цель исследования заключается в выявлении частотных морфологических и грамматических особенностей экономических терминов на базе корпуса русских текстов, требующие решения ряда задач, среди которых:

- создание частотного словаря для нахождения самых частотных экономических терминов с последующим исследованием частоты употребления падежей на примере самого частоупотребимого экономического термина;

- выявление особенностей употребления лексики в различных падежах, ее коллокатов с учетом морфологических классов и лексико-семантических признаков; особенностей использования предлогов в различных падежах.

2. Построение частотного словаря

Частотный словарь – это вероятностно-статистическая модель текста [4, с. 59]. Первым делом необходимо подготовить текстовый материал. Для исследования было отобрано 30 статей на разные экономические темы, которые суммарно содержат 57300 слов. Полученный текстовый материал был обработан: были удалены все символы кроме букв кириллического алфавита, включая двойные пробелы. Из чего был создан список, экспортированный в программу Microsoft Excel, который был преобразован в сводную таблицу. Сводная таблица исключает все повторные употребления слов, показывая частоту повторов, тем самым был получен частотный словарь, объем которого составляет 12780 слов. Самыми частоупотребимыми словами являются служебные части речи: союзы, предлоги, частицы. На первом месте находится предлог *в*, употребленный 2390 раз.

При отборе терминологии были учтены следующие критерии: частота появления, тематическая важность, семантическая и словообразовательная ценность [1, с. 41]. Был установлен минимальный порог частотности – 20 повторов. В итоге была отобрана выборка экономических терминов, объемом в 110 слов, из которой первые десять терминов: *экономики, производства, товаров, услуг, расходы, ВВП, ресурсов, продукции, ресурсы, торговли*. Первый в списке термин – словоформа «*экономики*» с частотой равной 196 повторов была выбрана для дальнейшего корпусного исследования.

3. Работа с корпусом текстов

Корпусное исследование проводится с помощью национального корпуса русского языка. Корпус текста – информационно-справочная система, основанная на собрании текстов в электронном виде [5].

Национальный корпус русского языка позволяет искать слова, задавая их грамматические и лексические особенности – часть речи, род, число, время, падеж и т. д. как отдельно, так и с коллокатами заданного слова – то есть соседними слева или справа словами. Присутствует возможность искать биграммы и триграммы – комбинации заданного слова с одним и двумя коллокатами соответственно. Поиск по корпусу показывает частоту вхождений заданного слова или комбинации слов.

4. Определение решающего правила для выявления словосочетаний.

Сочетаемостьные предпочтения лексемы можно выявить, определив множество ее потенциальных синтагматических соседей в контекстах и упорядочив их с точки зрения различных морфологических и лексико-синтагматических признаков. В качестве количественного критерия предпочтительности синтагматических соседей был выбран коэффициент взаимной информации MI . Коэффициент MI позволяет оценивать силу ассоциативной связи внутри сочетания слов (между лексемой X и ее соседом y) на основе соотношения частоты встречаемости биграммы $f(X, y)$ и независимых употреблений коллокатов $f(X)$ и $f(y)$ с учетом объема корпуса N .

При определении порогового значения MI использовался метод минимального риска. Суть метода заключается в том, что в процессе установления принадлежности какого-либо объекта к некоторому классу противопоставляются три типа решений: «попадание в цель» (правильное решение), «ложная тревога» (инородный объект ложно квалифицируется как входящий в класс) и «промах» (объект из класса не распознается как принадлежащий к классу) [2, с. 363]. При анализе биграмм было обнаружено, что оптимальное соотношение «попаданий в цель», «промахов» и «ложных тревог» достигается при $MI = 1$.

5. Корпусное исследование

Был проведен поиск частоты встречаемости слова «экономика» в различных падежах в национальном корпусе русского языка, который содержит 229968798 слов. Лексема «экономика» имеет одинаковую форму склонения дательного и предложного падежей в единственном числе. Поэтому в ходе исследования данные падежи были объединены в силу того, что корпус семантически их не различает.

Ход исследования выявления морфологических и грамматических особенностей употребления падежей рассмотрим на примере самого частотного слова «экономика».

5.1. Сочетаемость лексемы в родительном падеже

Биграммы, включающие лексику «экономики» и левый контекст:

MI (рыночной + экономики) = 14,59;

MI (российской + экономики) = 10,73;

MI (развития + экономики) = 9,84; и пр.

Морф-кий класс	Лексико-сем. признаки	Примеры
прилагател	территория	российской, мировой,

ьные + причастия		национальной, советской и пр.
	тип, вид	рыночной, теневой, плановой и пр.
	время	новой, современной и пр.
	оценка	ненаблюдаемой, реальной и пр.
существительные	∞	развития, сектора, роста, области, развитие, сектор, рост и пр.
наречия	∞	только, непосредственно и пр.

Таблица 1. Группы левосторонних коллокатов лексики
Биграмы, включающие лексику «экономики» и правый контекст:
MI (экономики + региона) = 10,68;
MI (экономики + страны) = 8,97;
MI (экономики + России) = 6,89; и пр.

Морф-кий класс	Лексико-сем. признаки	Примеры
существительные	территория	страны, России, региона, города, США, республики, СССР и пр.
	область	образования, культуры и пр.

Таблица 2. Группы правосторонних коллокатов лексики
Сочетаемостьные предпочтения лексики:
Ранг 1. Adj + X: *Малый и средний бизнес – основа рыночной экономики;*
Ранг 2. Noun + X: *Государственная программа развития экономики;*
Ранг 3. X + Noun: *Уровень развития экономики страны самое главное;*
Ранг 4. Adv + X: *Это касается не только экономики в целом.*
Предлоги, употребляемые в родительном падеже: для, от, из, до, с, вне, у, без.

С левым контекстом родительный падеж употребляется с прилагательными, наречиями и существительными, которые могут быть выражены разными падежами, преимущественно родительным, именительным и предложным. С правым контекстом родительный падеж употребляется исключительно с существительными, подчиняя их.

5.2. Сочетаемость лексики в именительном падеже

Сочетаемостьные предпочтения лексики:

Ранг 1. Adj + X: *Рыночная экономика возникла стихийно в нашей стране;*

Ранг 2. X + Noun: *Экономика страны медленно, но верно шла к рецессии;*

Ранг 3. X + Verb: Экономика растет быстрее, чем в прошлом году;

Ранг 4. Adv + X: Экономной должна быть не только экономика;

Ранг 5. X + Adv: Экономика сегодня вкладывает в науку около 1% ВВП.

Предлоги с именительным падежом не употребляются.

С левым контекстом именительный падеж употребляется исключительно с прилагательными, причастиями и наречиями, которые не требуют подчинения. С правым контекстом именительный падеж употребляется по большей мере с существительными (подчиняя их), с глаголами (согласуя их по роду и числу) и, по меньшей мере, с наречиями.

5.3. Сочетаемость лексемы в дательном и предложном падежах

Сочетаемостные предпочтения лексемы:

Ранг 1. Adj + X: В рыночной экономике важен вопрос конкуренции;

Ранг 2. Noun + X: Лесные пожары причиняют большой ущерб экономике;

Ранг 3. X + Noun: 2,0% от общего числа занятых в экономике страны.

Предлоги, употребляемые в дательном падеже: *по, к.*

Предлоги, употребляемые в предложном падеже: *в, об, на, при.*

С левым контекстом дательный и предложный падежи употребляются с прилагательными и существительными, которые могут быть выражены разными падежами, преимущественно именительным. С правым контекстом дательный и предложный падежи употребляются исключительно с существительными, подчиняя их. Сочетаемостные предпочтения полностью совпадают с родительным падежом.

5.4. Сочетаемость лексемы в винительном падеже

Сочетаемостные предпочтения лексемы:

Ранг 1. Adj + X: Был осуществлен курс на рыночную экономику;

Ранг 2. Verb + X: Крайне необходимо поднять экономику на новой основе;

Ранг 3. X + Noun: Это поставило бы на грань краха экономику страны;

Ранг 4. Adv + X: Она уродует не только экономику, но и человека.

Предлоги, употребляемые в винительном падеже: *в, на, за, про, через, под.*

С левым контекстом винительный падеж употребляется с прилагательными, наречиями и глаголами, которые могут быть выражены разными формами времени и лица. С правым контекстом винительный падеж употребляется исключительно с существительными, подчиняя их.

5.5. Сочетаемость лексемы в творительном падеже

Сочетаемостные предпочтения лексемы:

Ранг 1. Adj + X: Ее авторы жили в странах с рыночной экономикой;

Ранг 2. Noun + X: Рычаги управления экономикой выскальзывали из рук;

Ранг 3. Verb + X: *И все понимают, что лучше заниматься экономикой*;

Ранг 4. Adv + X: *Благополучие определяется не только экономикой*;

Ранг 5. X + Noun: *Либералы руководят экономикой страны*.

Предлоги, употребляемые в творительном падеже: *с, над, перед, за, между, под*.

С левым контекстом творительный падеж употребляется практически со всеми основными самостоятельными частями речи: с прилагательными, существительными, выраженными разными падежами (преимущественно родительным, именительным и предложным), глаголами, выраженными разными формами времени и лица и с наречиями. С правым контекстом творительный падеж употребляется очень редко и исключительно с существительными, подчиняя их.

6. Итоги исследования и направления дальнейшей работы

Исходя из анализа частотности падежей можно вывести результаты, которые в дальнейшем будут использованы для создания или улучшения методик обучения русскому языку иностранцев:

- существительное употребляется с левым коллокатом-прилагательным и правым коллокатом-существительным независимо от падежа;

- только родительный, дательный и творительный падежи употребляются с левым коллокатом-существительным, так как эти падежи используются в подчинении;

- чаще всего в винительном и творительном падежах употребляется левый коллокат-глагол, который не может употребляться в именительном и предложном падежах;

- только именительный падеж употребляется с правым коллокатом-глаголом, так как служит подлежащим в предложении;

- существуют предлоги, употребляемые одинаково в разных падежах, к ним относятся *в, на, за, под, с*;

Выводы корпусного исследования согласуются с результатами анализа построенного частотного словаря экономических терминов – самые частоупотребимые термины встречаются в родительном падеже и на первом месте по частоте стоит предлог *в*.

В дальнейшем планируется использовать результаты исследования при разработке методики обучения русскому языку студентов-иностранцев, изучающих экономику.

Литература

1. Голандам А. К. Принцип частотного отбора терминологии и общеэкономической лексики для экономического учебника по переводу / А. К. Голандам // Социосфера : выпуск №2. – Пенза, 2012. – С. 37-42.
2. Митрофанова О. А. Корпусное исследование сочетаемостных предпочтений частотных лексем русского языка / О. А. Митрофанова, В. В.

- Белик, В. В. Кадина // Труды международной конференции «Диалог 2008». – СПб., 2008. – С. 361-367.
3. Обучение русскому языку иностранцев – основные приемы [Электронный ресурс] // Библиотекарь.Ру : сайт. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/media/387.htm>. (дата обращения: 1.03.2015).
4. Пиотровский Р. Г. Текст, машина, человек / Р. Г. Пиотровский. – Л.: Наука, 1975. – 328 с.
5. Что такое корпус? [Электронный ресурс] // Национальный корпус русского языка : сайт. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-intro.html>. (дата обращения: 3.03.2015).

Кудряшова С. К.
(г. Саранск)
Седойкина В. Н.
(г. Саранск)

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
TO THE QUESTION ABOUT TEACHING GIFTED CHILDREN ENGLISH**

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения одаренных детей. Раскрываются возможности и новые подходы обучения английскому языку.

Ключевые слова: одаренный ребенок, обучение, одаренность.

Abstract: The article discusses the problem of the education of gifted children. The possibilities and new approaches of teaching English.

Key words: gifted child, training, talent.

На сегодняшний день новая политика образования в России требует демократизации образования и воспитания. Основной задачей является проектирование индивидуальных стратегий образования для каждого ребенка для их гармоничного развития. Сегодня назрела необходимость в перестройке всей системы образования. В данной связи проблема одаренных детей, имеющих нестандартное творческое мышление и не вписывающихся в общепринятые стандарты, становится все более актуальной. На современном этапе развития педагогической науки появляется большое количество новых исследований, посвященных взаимодействию учителя и ученика с абсолютно разными уровнями знаний.

Следует отметить, что в традиционной трактовке обучение какой-либо отрасли человеческого знания подразумевает работу с группой учащихся постоянного состава, одинакового возраста и уровня подготовки, а также по установленному расписанию. Однако в настоящее время в системе российского образования появляются принципиально новые подходы. На базе общеобразовательных организаций создаются отдельные классы, изучающие углубленную программу по отдельным предметам. Также существуют образовательные организации, в которых учителя работают только с одаренными детьми. Создание подобных видов общеобразовательных организаций остро ставят вопрос о необходимости подготовки студентов-бакалавров к взаимодействию с одаренными детьми.

Как известно, ранее в педагогике не существовало никаких разработок в сфере работы с такими школьниками. Зачастую это обуславливалось мнением, что не нужно искать таланты среди детей, в равной степени одаренных. Однако педагоги и психологи доказали, что для развития потребности ребенка в познании и – на этой основе – одаренности наиболее пагубно именно пренебрежение, безразличие к его познавательной деятельности. Даже запрещение творчества, как это ни парадоксально, может более положительно влиять на развитие ребенка (в случае сильной потребности в познании, чем равнодушие) [Юркевич 2000: 25].

Также бытует мнение, что работа с одаренными детьми, создание для них специальных общеобразовательных организаций, особых программ – все это ни что иное, как формирование элиты, нарушение принципа равенства и гуманизма. По-видимому, современному обществу еще придется вырабатывать принципы подлинного гуманизма, заключающегося не в лозунге всеобщей одаренности, а в уважении к уникальности каждой личности, к ее неповторимости. Ведь люди различаются от природы самым основательным образом, в том числе и по своим талантам [Юркевич 2000: 25]. «Умением чувствовать, слышать и наблюдать за ребёнком владеет далеко не каждый, и этому, по словам В. Леви, необходимо учиться» [Леви 1989: 3].

Одаренность может проявляться в различных сферах (академическая, творческая, спортивная и т.д.). Новый ученик требует и нового учителя. Однако современная система образования в вузе показывает недостаточный уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении. Поэтому для будущего выпускника факультета иностранных языков представляется важным изучить интерактивные формы взаимодействия с одаренными детьми, которые впоследствии можно применять как в рамках прохождения производственно-педагогической практики, так и в своей дальнейшей практической деятельности.

Основная задача современного урока иностранного языка – это развитие коммуникативных навыков. В данной связи хорошим подспорьем является общение детей с реальными носителями языка. При этом, возможно

как живое общение, практикуемое в Московских Американских Школах, когда носители языка присутствуют на уроках и активно взаимодействуют с учениками; так общение с применением современных Интернет технологий (например, Skype). Подобная интерактивная форма взаимодействия способствует созданию такой иноязычной среды, которая оказывается для одаренного ребенка наиболее эффективной, поскольку помогает преодолеть языковой барьер, существующий у русского человека при общении с иностранцами.

Также на уроках английского языка при работе с одаренными детьми необходимо использовать аудио-видеоматериалы. Одним из примеров таких материалов могут служить аудио и видео файлы компании BBC, которые содержат записи выступлений представителей королевской семьи, премьер-министра, политиков, выдающихся деятелей науки, музыки, литературы и т. д. Также в них можно найти огромное количество мультипликационных и художественных фильмов, телевизионных и радиопередач, в свою очередь, заставляющих учителя изменить традиционную структуру урока. Работа с видеофильмом может занять весь урок (или несколько уроков), в ходе которого ученики работают с субтитрами, драматизируют услышанный с экрана диалог, разыгрывая его по ролям. При этом учитель может попросить детей не только точно воспроизвести речь, но и перефразировать слова говорящего, «творчески переосмыслить».

Также при работе с одаренными детьми на уроках английского языка можно использовать различные аутентичные песни. Музыка создает благоприятный психологический климат на уроке, благодаря музыке активизируется речевая деятельность. Песня может стать мостиком к изучению произведений американских и английских писателей.

Так, изучая народную мудрость по песенкам шута из пьесы Вильяма Шекспира «Король Лир», можно заинтересовать школьников изучением творчества самого писателя и пробудить у них желание поставить пьесу на школьной сцене. Пьеса будет способствовать воспитанию высоких нравственных качеств у ребят.

Шут – носитель горькой правды, в его шутках много грусти и боли, а на фоне шутовского наряда еще страшнее звучит горькая ирония его куплетов:

“Fools had never less grace in a year;
For wise men are grown foppish,
And know not how their wits to wear,
Their manners are so apish”.
(Act I, Scene IV).

„Truth’s a dog must to kennel; he must be whipped out, when the lady brach may stand by the fire and stink” (Act I, Scene IV).

“That sir which serves and seeks for gain,
And follows but for form,
Will pack when it begins to rain,

And leave thee in the storm”.

(Act II, Scene IV)

Данная форма взаимодействия учителя и ученика способствует развитию коммуникативной, страноведческой и лингвокультурной компетенции учащихся. Одаренные дети знакомятся с трагедией Уильяма Шекспира «Король Лир» в оригинале, что, несомненно, также создает подлинную иноязычную сферу общения.

Психологи и педагоги настаивают, что одаренным детям, как минимум, не нужно препятствовать, а, как максимум, создать все необходимые условия для развития познавательных интересов [Кудряшова 2013: 12]. Важным аспектом обучения одаренных детей английскому языку становится работа с различными видами лексики. Так, учитель может обучать учеников использованию политической лексики (offshore, merchants of death, default, dissident), лексики в области биологии (biological energy regulation, acupuncture, lag) и т. д., что, естественно, поможет ученику в выборе будущей профессии и общению на английском языке на различные темы в области отраслей науки.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что обучение одаренных детей английскому языку на современном этапе является важной задачей педагогической науки. Создание благоприятной сферы общения на уроке позволяет учителю успешно взаимодействовать с одаренными детьми, требуя от них самостоятельной работы, способствующей формированию лингвокультурной, страноведческой, социокультурной и коммуникативной компетенции.

Литература

1. Кудряшова, С.К. Педагогика одаренных детей / С.К. Кудряшова – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2013. – [Электронный ресурс]. 1 электрон.отп. диск. Свид-во гос. регистрации № 33687 от 5.05.2014 г.
2. Леви, В. Нестандартный ребенок / В. Леви. – М.: Знание, 1989. – 256 с.
3. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М., 2000. – 81 с.

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ДЕНЬГИ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье исследуются особенности фразеологических единиц с компонентом «деньги» в современном английском языке, и проводится анализ семантических групп.

Annotation: The article investigates the features of phraseological units with the component «money» in Modern English language and the analysis of semantic groups.

Ключевые слова: фразеологическая единица, структурная классификация, номинации, грамматическая структура.

Key words: phraseological unit, structural classification, nomination, grammatical structure.

Фразеология тесно связана с историей, культурой, с традициями и литературой народа, говорящего на данном языке. В связи с этим необходимо вспомнить слова известного лингвиста Логана П. Смита: «Внутреннее содержание фразеологизмов отражает жизнь людей в ее простых проявлениях: благоразумное или глупое поведение, успех или неудача и прежде всего отношения между людьми – жизненные впечатления и чувства людей, интересующихся друг другом, одобрение и, чаще всего, неодобрение, дружелюбие и враждебность, ссора и примирение [Смирницкий 2003: 19].

Опираясь на традиционное толкование, принимаемое большинством лингвистов, можно сказать, что под ФЕ мы понимаем относительно устойчивое, воспроизводимое, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание, выполняющее функцию отдельной лексемы.

Фразеологические единицы с компонентом «деньги» представляют систему знаний носителей языка о материальном достатке людей и их отношении к нему. Ведь одна из главных жизненных ценностей для англичан - материальное благополучие. Каково бы ни было общественное положение человека в Великобритании, будь то ученый, адвокат, политический деятель или священнослужитель, он, прежде всего - коммерсант. На любом поприще его первая забота - нажить как можно больше денег. Но при этой необузданной алчности и страсти к наживе англичанин вовсе не скуп; любит жить с большим комфортом и на широкую ногу [Жуков 2002: 69].

Материалом данного исследования послужили ФЕ современного английского языка с компонентом «деньги». Объем данного типа материала составил 420 единиц.

Зафиксированные ФЕ были разделены на семантические группы по 21 номинации «деньги»: деньги (162 ФЕ) (cash, cent, dubs, dime, dollar, money, nickel, penny), например: spend money like water - сорить деньгами; богатство (27 ФЕ) (fortune, funds, rich, riches, treasure, value, wealth), например: the first wealth is health - здоровье - главное богатство; драгоценные металлы (49 ФЕ) (gilt, gold, golden, silver), например: be worth one's weight in gold - быть ценным; «на вес золота»; место хранения денег (16 ФЕ) (purse, bank, pocket), например: Fortunatu's purse - неистощимое богатство, you can't make a silk purse out of a sow's ear - нельзя сделать шелковый кошелек из свиного уха; цена (4 ФЕ) (cost), например: cost the Earth – стоить целое состояние.

Необходимо отметить, что наибольшее число ФЕ зафиксировано в группе «деньги» с номинацией money (114), а наименьшее - в группах «деньги» - с номинациями cent, dubs, dime, nickel, «богатство» - с номинациями funds, treasure, value и «драгоценные металлы» с номинацией gilt (1).

В лингвистике существует несколько структурных классификаций ФЕ (А.И. Смирницкий(1998), А.В. Кунин (2005), И.В. Арнольд (2012) и др.). С нашей точки зрения, классификация ФЕ по грамматической структуре И.В. Арнольд наиболее приемлема к исследуемому материалу [Арнольд 2012: 163].

Вслед за И.В. Арнольд нами были выявлены следующие группы фразеологизмов с компонентом «богатство»:

именные ФЕ с моделями:

N + N: face value - кажущаяся ценность; treasure trove - драгоценный клад; penny-pinching - экономия; money laundering - «отмывание денег»;

N + prep + N: money for old rope - деньги, заработанные без особых усилий;

heart of gold - «золотое сердце»; заботливый человек, pot of gold - «горшочек с золотом»; мнимая награда;

A + N: golden rule - основное, «золотое» правило; golden handcuffs - «золотые наручники» (различные премии, льготы, предоставляемые компанией ключевым работникам с целью предотвращения их ухода в другие компании); silver bullet - «серебряная пуля» (универсальное и эффективное решение);

глагольные с моделями:

V + N: strike gold - обнаружить что-то ценное; marry a fortune - жениться на «деньгах»; выйти замуж по расчету; cost the Earth - стоить целое состояние;

V + A + N: have a long purse - иметь много денег; turn an honest penny - зарабатывать деньги честным путем;

V + prep + N: be in funds - быть при деньгах, be after the dubs - гнаться за деньгами

адъективные с моделями:

as + A + as + N: as good as gold - очень хороший; «золотой»;

as + A + as + A + N: queer as a three-dollars bill - чудак, каких свет не видывал; «странный, как трехдолларовая банкнота»;

адвербиальные с моделями:

N + N: dime a dozen - нечто распространенное, навалом; «вагон и маленькая тележка»;

prep + Pron + N: at all costs - любой ценой; for my money - по моему мнению;

prep + N + prep + N: from rags to riches - из грязи в князи;

междометные с моделью:

Adv + N + prep + Pron: there's money in it! - «на этом можно нажиться»;

пословичные предложения: heavy purse makes a light heart - от туго набитого кошелька сердцу легко; есть чем звякнуть, так можно и брякнуть; you can't make a silk purse out of a sow's ear - нельзя сделать шелковый кошелек из свиного уха; be born with a silver spoon in one's mouth - родиться под счастливой звездой; родиться в богатой семье; riches abuse them who know not how to use them - деньгами разбрасывается тот, кто не знает куда их потратить; money burns a hole in one's pocket - деньги в карманах не держатся.

Таким образом, из изложенного выше, можно сделать вывод, что наиболее многочисленны категории ФЕ, функционирующих как существительные и как глаголы, но самая большая группа представлена в виде пословичных предложений.

Анализ семантических групп ФЕ с компонентом «деньги» позволяет сделать вывод, что они очень разнообразны по своему содержанию и охватывают все стороны жизни народа-носителя языка. Большое количество ФЕ с номинацией «money» говорит о том, что у англичан «деньги» ассоциируется не столько с богатством духовным, сколько с «бумажными купюрами», «золотом» или же «кошельком». Например, money answers all things - с деньгами можно добиться всего; golden key can open every door/angle with a silver hook/no lock will hold against the power of gold - деньги все двери открывают.

Будущее исследование ФЕ с компонентом «деньги» было бы полезно продолжить с привлечением более обширного материала, включая ФЕ на русском языке и их сопоставлением.

Литература

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. - М.: Дрофа, 2012. – 312 с.
2. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. - М.: Наука, 2002. - 238 с.

3. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. - М.: ВАКО, 2004. – 942 с.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии английского языка / А.В. Кунин. – М.: Просвещение, 2005. – 381 с.
5. Литвинов П.П. Англо-русский фразеологический словарь. - М.: ВАКО, 2005. – 336 с.
6. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. М.: Наука, 2003. - 260 с.

Магомедова С. М.
(г. Махачкала)

КОНЦЕПТ «ГНЕВ» В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ ИЗМЕРЕНИИ

Аннотация: В данной статье проводится сравнительно-сопоставительное исследование концепта «гнев» и его вербализации в разнотипных языках, а именно в русском, английском и аварском, в рамках когнитивной лингвистики. Базисная эмоция гнева выступает универсальной для всех людей, вне зависимости от культуры, в то время как ее языковая номинация детерминирована ментальностью народа. Выявление универсального и специфического в представлении эмоции и является целью данного межкультурного и межъязыкового исследования.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концептосфера, эмоциональный концепт, номинативное поле концепта, ядро концепта.

Abstract: The article is devoted to the cognitive investigation of the concept «anger» and its verbalization in typologically different languages, such as Russian, English and Avarian. The emotion is universal for all people, but its verbal nomination possesses ethno-cultural specificity of conceptospheres of Russian, English and Avarian communities. Thereupon we define the goal of our cross-cultural and interlingual analysis as to reveal universal and unique components in concept structures.

Key words: cognitive linguistics, conceptosphere, emotional concept, the nominative field of the concept, the core of the concept.

В современной лингвистике приоритет преимущественно делается на изучении ментальных процессов и выявлении зависимости языка от концептосферы его носителей. Именно когнитивная лингвистика, возникшая в рамках антропоцентрической парадигмы на рубеже 20 и 21 веков, исследует работу человеческой когниции, единственный доступ к которому

обеспечивает язык [Болдырев 2004: 19]. Язык, как «общий когнитивный механизм» [КСКТ 1996: 53], создает возможности для систематизации и упорядочения в памяти множества знаний для построения языковой картины мира, специфичной для каждого этноса.

Человек и сферы его деятельности, находясь в центре внимания когнитивистики, неоднократно являлись объектом лингвистического исследования. Самым многогранным и сложным феноменом человеческой жизни являлись и являются по сей день эмоции. Эмоции представляют собой психические процессы, протекающие в форме непосредственных переживаний удовлетворения/неудовлетворения его актуальных потребностей и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для человека [Маклаков 2008: 393; Рейковский 1979: 133]

В данной статье предметом исследования выступает эмотивный концепт «гнев» и его вербализация в разносистемных языках (русском, английском и аварском языках).

Концепт представляет собой абстрактное понятие, многогранное и сложно структурированное, единицу ментальных/психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептосферы и языка мозга..., всей картины мира, отраженной в человеческой психике [КСКТ 1996: 90]. Это мыслительно переживаемая, ментальная составляющая культуры, являющаяся результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [Лихачев 1993: 4].

Несмотря на универсальность самих эмоций для всех людей, концепты эмоций и их языковая номинация являются культурно детерминированными, национально специфичными.

Лингвопсихологическое исследование эмоциональных концептов в разноструктурных языках позволяет выделить существующие в том или ином этносе универсальные и специфические представления о характере эмоции, которые отражают эмоциональный опыт всего народа.

Анализ полевой структуры эмоции показал, что в русской концептосфере ядро концепта лучше всего отражается семантикой ключевого слова *гнев*, а периферия номинативного поля представлена следующими номинантами: *бешенство*, *возмущение*, *негодование*, *неистовство*, *раздражение*, *ярость*, в то время как в английской лингвокультуре для обозначения прототипической эмоции гнева используется лексема *anger* – доминанта в синонимическом ряду *frenzy*, *fury*, *indignation*, *ire*, *irritation*, *rage*, *resentment*, *wrath*. В аварском языке гнев (и его разновидности) обозначаются следующими лексемами: *ццин* (*гипероним*) – *балканахин*, *гьалдей*, *хIалуцин*, *ццидахин* (*гипонимы*). Лексемы отличаются по степени интенсивности, по причинам, которые

вызывают эмоцию, по характеру и формам проявления гнева, по стилистической окрашенности самой лексемы и по типу номинации.

Для осуществления сравнительного анализа необходимо сопоставить номинанты эмоции по сферам применения в тех или иных контекстах. С этой целью был отобран огромный фактический материал из русских, английских и аварских художественных и публицистических источников. Сопоставим данные номинанты и представим в виде следующей таблицы:

Гнев – <i>бешенство, возмущение, негодование, неистовство, раздражение, ярость</i>	Anger – frenzy, fury, indignation, ire, irritation, rage, resentment, wrath	Ццин – <i>балканахин, гьалдей, хIалуцин, ццидахин</i>
ГНЕВ Знай, мой друг, вражде и дружбе цену И судом поспешным не греши. Гнев на друга, может быть, мгновенный, Изливать покуда не спеши (Р. Гамзатов. Берегите друзей. Пер. Н.Гребнева). – Я вру? – орёт Аристид Кувалда, красный от гнева (М. Горький. Бывшие люди).	ANGER Know, my friend, the worth of friendship And the cost of hate! Beware Lest you let a fit of anger Foster malice everywhere! (R. Gamzatov. Keep your friends. Transl. by P.Tempest). “I lie?” roars Aristid Kuvalda, almost crimson with anger (V.Gorky. Creatures that once were men. Transl. by J.M. Shirazi).	ЦЦИН КIудияб хазина буго гьудуллIи, Гьелде квер хьвагIузе гIедегIуге, вац. Гьудуласда дагьаль дур бахъараб ццин Цодагъаб къинабе, къватIуб гьурицуге (Р.ХIамзатов. Гьудулзаби цIуне!). Дидани бихъана тушбабазул ццин, Цинги гьудулзабаз гьабун тараб рекIкI... (Р.Гамзатов) Видел я гнев врага, затем предательство друзей...
ГНЕВ «Персик», – называли ее молодые люди, но лишь вполголоса	IRE (книж.) «Peaches and cream,» she was called by the young men –	ЦЦИН Ццин бахъарагIан, рухI речIчIулеб букIана

и когда поблизости не было подружек, чей гнев они боялись навлечь на себя (Дж.Лондон. Игра. Пер. В.Топер).	<i>though softly and amongst themselves, for they were afraid of arousing the ire of the other girls (J.London. The Game).</i>	гъасда (М. Мухамадов. Глаздада бакIараб цIа). <i>От гнева у него в глазах все помутнело.</i>
ГНЕВ ПРАВЕДНЫЙ В прежние дни справедливый гнев заставил бы его кинуться на дерзновенного юнца (Дж. Лондон. Белый клык. Пер. Н.Волжиной). Затем он резко заговорил с безмятежно настроенным преступником, и в голосе его – голосе бога – слышался гнев (Лондон Дж. «Белый клык». Пер. Н.Волжиной). Я к тебе крутой тропой Шел – сердитый человек, И растаял пред тобою, Как в апреле тает снег (Р.Гамзатов. С туч свинцовых белой стаей... Пер. Н. Гребнева).	WRATH <i>In the old days he would have sprung upon White Fang in a fury of righteous wrath (J. London. White Fang).</i> <i>Then he talked harshly to the unwitting culprit, and in his voice there was nothing but godlike wrath (London J. «White Fang»).</i> <i>Racing down the mountain path, Angrily to you I go. But your presence melts my wrath As the earth does April snow (R. Gamzatov. In late April driving snow... Transl. by P.Tempest).</i>	УНГО- УНГОЛЪУЛ ЦЦИН Доб мехалъин Румиятил унго-унголъул ццин бахъун букIараб (М. Мухамадов. Глаздада бакIараб цIа). <i>В тот момент Румият испытывала настоящий гнев.</i> АЛЛАГЪАСУЛ ЦЦИМ <i>Аллагъасул ццим бахъуна кинаб бугониги хIарамаб жо гъабиялда (Х. ХIажигIалиев. ЖужахIалъул цIадул гIуж).</i> <i>Гнев Аллаха обрушивается на совершающих недозволенные деяния.</i> ЦЦИН Духъе цабиги къиришун, Ццидакъ вачIунев дунги, ЦохIо дуда бер чIвайгун, ГIодове къулун чIана (Р. ХIамзатов. Зодосан унеб глазу...).
БЕШЕНСТВО	FURY	ГЪАЛДЕЙ

...Отталкивал он от себя эту мысль, чувствуя заранее, до какой степени бешенства и ярости может она довести его, чувствуя, что от бешенства с ума сойти может (Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание). И один только вид птицы... почти неизменно приводил его в бешенство (Дж. Лондон. Белый клык. Пер. Н. Волжиной).	<i>He rejected that idea, feeling to what a degree of fury it might drive him, feeling that that fury might drive him mad</i> (F. Dostoevsky. Crime and punishment. Transl. by D. McDuff). RAGE <i>While the sight of a moose-bird almost invariably put him into the wildest of rages</i> (J. London. White Fang).	Реклель бугеб гьесие рагъанагІан гьев гьалдезе лъугъана. (ГІ. Расулов. Гадамалги рагІадалги). Когда мастер высказал ему все, что было у него на душе, он вскипел от бешенства. БАЛКАНАХИН Досул балканахин бихъуларииц! От него бешенство так и прет!
ВОЗМУЩЕНИЕ Даже для мужчины постарше и поопытнее она, наверное, явилась бы загадкой: изменчивость ее настроений,.. ее мгновенное возмущение...(А.К. Дойл. Белый отряд. Пер. В. Станевич).	RESENTMENT <i>An older and more world-wise man might have been puzzled by her varying moods ... her quick resentment</i> ... (A.C. Doyle. White Company).	ХІАЛУЦИН – Бихъулариицха, ...хончІрокица кинабго хвезабуна. Киналдего каву рагъана, – абун генераласул хІалуцараб гьулгъуди лъугІулеб букІинчІо (ГІ. Расулов. Гадамалги рагІадалги). – Видишь, этот сопляк ... все испортил. Раскрыл все тайны, – генерал продолжал ворчать от возмущения.

НЕГОДОВАНИЕ <i>Грозное рычание, оскаленные клыки – и ей оставалось только излить свое негодование равнодушным звездам, пока Белый Клык доканчивал ее долю (Дж. Лондон. Белый клык. Пер. Н. Волжиной).</i>	INDIGNATION <i>A snarl and a flash of fangs, and that dog would wail his indignation to the uncomfortable stars while White Fang finished his portion for him (J. London. White Fang).</i>	ХИАЛУЦИН <i>Балагъе рехун бугеб бакI, – ян хIисаб гъабуна хIалуцун вачIун Къасумица (М. МухIамадов. ГIурччинаб квербацI). – Только посмотри, какое место забросили, – Касум пришел в негодование.</i>
НЕИСТОВСТВО <i>В ту же секунду он опрынул от нее и в неистовстве стал носиться по комнате, все так же жалобно скуля (Дж. Лондон. Майкл, брат Джерри. Пер. А.И. Кривцова).</i> <i>Лич в своем неистовстве дошел до предела (Дж. Лондон. Морской волк. Пер. Л. Хвостенко, Д. Горфинкель).</i> <i>Волк Ларсен неистовствовал (Дж. Лондон. Морской волк. Пер. Л. Хвостенко, Д. Горфинкель).</i>	FRENZY <i>The next moment, stiff in a frenzy, he was away again, scurrying about the room and still whimpering (J. London. Michael, Brother of Jerry).</i> RAGE <i>Leach had worked himself into an ecstasy of impotent rage (J.London. The Sea wolf).</i> FURY <i>Wolf Larsen was furious (J.London. The Sea wolf).</i>	БАЛКАНАХИН <i>Тушманасул цIар бахъарабго Султан балканахун лъугъана. Султан приходил в неистовство, услышав имя врага.</i>

РАЗДРАЖЕНИЕ <i>Истомленные трудом люди пьанели быстро, во всех грудях пробуждалось непонятное, болезненное раздражение</i> (М. Горький. Мать).	IRRITATION <i>Exhausted with toil, men drank swiftly, and in every heart there awoke and grew an incomprehensible, sickly irritation</i> (M. Gorky. Mother. Transl. by I. Schneider).	ЦЦИДАХИН <i>Гьелда раkIалде ккана, ццидаххиндал херасул ирга жиндеги щвезе бегьулин абураб пикру</i> (ГІ. Расулов. РекIел гIишкъялье гIорхъаби гьечIо). <i>Ей пришла в голову мысль о том, что раздраженный</i> (букв. в своем раздражении) <i>старик может добратъся и до нее.</i>
ЯРОСТЬ <i>Он был похож на злую собаку, которая рвется с цепи в бессильной ярости</i> (М. Горький. Фома Гордеев). <i>В ярости своей он иной раз принимал меня за одного из них, бросался ко мне с пеной у рта, словно хотел разорвать на куски</i> (Ч. Диккенс. Дэвид Копперфильд. Пер. А.Кривцова и др.). <i>Его ярость дошла до высших пределов, и он, конечно, должен был уступить ей на мгновение, что бы за</i>	RAGE <i>He roared, squeaked, laughed, showed his teeth and looked like an angry dog trying to break chain in powerless rage</i> (M. Gorky. Foma Gordeev. Transl. by H. Bernstein) <i>Sometimes in his rage he would take me for one of them, and come at me, mouthing as if he were going to tear me in pieces</i> (Ch. Dickens. David Copperfield). FURY <i>His fury was wrought to the highest: he must yield to it for a moment, whatever</i>	ЦЦИДАХИН <i>– Я гьудулха, гьебгощинаб рокъиги жаниб лъун дуца гьеб баргъич нилъер тушманасейишхa гъабизехъин бугеб, – ан ццидахиналъул гIаламатги бахчулаго абуна гьес</i> (ГІ. Расулов. ГIадамалги раgIадалги). <i>– Эй, друг, вложив столько любви и сил, ты собираешься сделать кольцо нашему врагу? – скрывая свою ярость, спросил он.</i> ЦЦИДАХИН <i>Гьалагаб бартилъун чIолохъжоялда къан чIезабизе кIолареб ццидахингун вукIана ЗайнулгIабид</i> (ГІ.

этим ни последовало (Бронте Ш. Джейн Эйр. Пер. В.Станевич).	<i>followed</i> (Bronte Ch. Jane Eyre).	Расулов. Гадамалги рагадалги). Зайнулабид был не в состоянии укротить свою ярость, которая, словно резвый жеребец, не поддавалась обузданию.
КИПЕНИЕ/ КИПЕТЬ ОТ ЯРОСТИ Он кипел и вздрагивал от оскорбления, нанесенного ему этим молоденьким теленком (М. Горький. Челкаш).	TO BOIL OVER WITH RAGE He was boiling over with rage at being insulted by this young boy (M. Gorky. Tchelkache. Transl. by C.J. Hogarth).	ГЪАЛДЕЙ Каранль багъулеб гъалдей. Зайнабида бицун гъечлоян ясалда хIал гъабун букIин (Г. Расулов. Гадамалги рагадалги). В груди кипела ярость. Но, тем не менее, он не рассказал Зайнаб о том, что ее дочь изнасиловали перед убийством.

Анализ номинантов эмоции гнева в разноструктурных языках привел к следующим выводам:

1) в русском языке концепт «гнев» представлен семью лексемами (**гнев – бешенство, возмущение, негодование, неустовство, раздражение, ярость**), в то время как в английской лингвокультуре выделяются девять номинантов (**anger – frenzy, fury, indignation, ire, irritation, rage, resentment, wrath**), а в аварском – всего пять (**ццин – балканахин, гъалдей, хIалуцин, ццидахин**);

2) прототипическая эмоция гнева обозначается в русском языке лексемой **гнев**, в английском – **anger**, в аварском – **ццин/ццим**;

3) выявились трудности в подборе однословных эквивалентов для английских лексем **wrath** по причине возникновения и **ire** по стилистической окраске слова в русском и аварском языках. Это связано с особенностью английского языка в детальном описании явлений и предметов действительности, отраженное лаконично в

одном слове. В связи с данной лакунологической (наличие лакуны, отсутствие эквивалента) проблемой элиминирование пустот достигается путем подбора словосочетаний или более прототипичной лексемы: в русском языке – *праведный гнев* и *гнев*, в аварском – *Аллагъасул ццим, унго-унголъул ццин* и *ццим*;

4) английские номинанты *frenzy*, *fury* и *rage*, обозначающие сильнейшие степени гнева, от ярости (*fury* и *rage*), бешенства (*fury* и *rage*) до неистовства (*frenzy*, *fury* и *rage*), не находят четких границ между собой и подходящих соответствий в языках сравнения. В аварском языке адекватными лексемам *fury* и *rage* в значении русского *бешенства* могут выступать *балканахин* (более интенсивная эмоция, доходящая до неистовства) и *гъалдей* (кипение). В русском языке эквивалентом выступает в том и другом случаях более родовое понятие;

5) аварская лексема *ццидахин* может обозначать как *раздражение/ irritation* и *ярость/rage/fury*, так и выступать описательным способом передачи значения *неистовства: рек1едаса араб куцадалса ццидахин* – неистовство [РАС 2003: 244];

6) метафорическая модель гнев – горячая жидкость (кипение) присутствует во всех рассматриваемых языках.

Наличие многочисленных синонимов, описывающих концепт «гнев», в английской лингвосоциуме свидетельствует о том, что данный язык отличается большими возможностями конкретизации и детализации описываемых явлений, в то время как русский и аварский языки рассматривают данные явления в абстрактном, обобщенном виде, прибегая к использованию родовых понятий и применяя описательный способ передачи того или иного значения.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. - С. 18-36.
2. КСКТ 1996 – Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М., 1996. - 245 с.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. Сер. лит-ры и языка. Т.52. № 1. 1993. - С. 3 - 9.
4. Маклаков Б.С. Общая психология. СПб., 2008. – 583 с.
5. РАС 2003 – Русско-аварский словарь. / Под ред. С.З.Алиханова. Махачкала: ДНЦ РАН, 2003. – 700 с.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. - 92 с.

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДАГЕСТАНСКИХ НАРОДОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается феномен дагестанского многоязычия и проблемы культурной идентичности в современных условиях. Подчеркивается важность сохранения языкового многообразия.

Ключевые слова: идентичность, национальность, родные языки, Дагестан, глобализация.

Abstract: The article deals with the phenomenon of Dagestan multilingualism and cultural identity issues in modern conditions. It emphasizes the importance of preserving linguistic diversity.

Keywords: identity, nationality, native language, Dagestan, globalization.

Одной из актуальных проблем современного общества является формирование этнической идентичности и национального самосознания граждан одной страны. Противоречивый характер развития постсоветского государства предполагает поиск и конструирование качественно новых моделей консолидации социума. Без сплочения поликультурного российского общества сложно надеяться на позитивное развитие культурной и социально-политической сфер жизнедеятельности государства [Шадже З. 2010:10].

Сегодня, в условиях мировой экономической и политической нестабильности процесс глобализации набирает более масштабные обороты. Тенденции стирания государственных границ, размывания национальной культурной дифференциации, смены ценностей и уподобления западному складу жизни не являют собой ничего нового и для современного Кавказа. Процесс интеграции в мировое политическое, экономическое и культурное пространство не всегда несет собой положительные изменения в жизни общества. Наблюдается утрата и переориентировка культурно-нравственных ценностей, подверженность влиянию глобализационных процессов. Понемногу уходят в забвение традиции и многовековые устои. В этих условиях мы рискуем лишиться одного из важнейших «идентификаторов» национального самосознания – родного языка.

Этническая пестрота и обилие различных языков в Дагестане издавна привлекали внимание этнографов, лингвистов и требовали объяснения. Было выдвинуто немало самых разных теорий в отношении феномена дагестанских народностей. Самыми живучими из них оказались две гипотезы: первая заключается в географической обусловленности

многоязычия, а вторая в многовековой эндогамии (традиции заключения браков внутри одного села).

Сосуществование множества различных этно-идентичностей наряду с общероссийской представляет собой феноменальное явление. Наша республика является уникальным природным краем, где на протяжении многих веков, на сравнительно небольшой территории, в мире и согласии проживало более 15 народов. Многонациональность в Дагестане является исторической закономерностью, отличительной чертой. Еще в глубокой древности Кавказ был известен необычайным языковым разнообразием, причем половина из существовавших языков приходилась на Дагестан. Сегодня эксперты не имеют единого мнения в вопросе точного количества дагестанских языков: одни утверждают, что их насчитывается более 30, другие склонны полагать, что существует только 14 оформленных языков на территории республики (включая русский, чеченский и азербайджанский), а все остальные являются диалектами. Пестрая палитра этнической структуры дагестанского населения является настоящей лингвистической и этнографической лабораторией с неиссякаемыми запасами материалов для научных исследований.

Рассматривая данную проблему в контексте современности, нельзя не отметить, что сегодня люди стали более поверхностно относиться к национальным языкам и многие из них находятся под угрозой исчезновения. В процессе урбанизации жители республики, переезжая из сел в города, теряют возможность говорить на родном языке и понемногу забывают его в процессе жизнедеятельности. Остановить всеобщую миграцию из сел в города вряд ли удастся в скором времени. Результатом подобного социального передвижения стало то, что 18 дагестанских языков занесено в «Красную книгу языков народов России». Среди них оказались: агульский, андийский, арчинский, ахвахский, багвалинский, бежтинский, ботлихский, гинухский, годоберинский, гунзибский, кайтагский, каратинский, кубачинский, рутульский, гиндинский, хваршинский, цахурский, цезский. Сегодня 60% населения республики живет в городах. По результатам исследований и соцопросов было выявлено, что более 80% городской молодежи не знают родного языка. Остальные 20% слабо им владеют. 90% школьников признались, что не пишут и не читают на родных языках. Эти цифры пугают и ставят под сомнение дальнейшее существование дагестанских языков, а с ними и культуры в целом. Также, среди факторов, тяготеющих к пессимистической оценке сохранения идентичности можно выделить использование родных языков только на бытовом уровне. Лингвисты и языковеды считают, что данное явление губительно для любого языка.

Дагестан нуждается в более интенсивной государственной языковой политике. Введение обязательных языковых дисциплин в учебный план в школах не может быть достаточно эффективным, если ребенок не будет иметь языковой практики внутри семьи. Знание и любовь к родному языку

следует прививать с самых ранних лет. Популяризации родных языков среди молодежи может послужить перевод художественной литературы на родные языки, создание альтернативных площадок для общения на соответствующих языках, возможно даже съемка роликов и короткометражных фильмов. Известный факт, что благодаря билингвизму дагестанцы более восприимчивы к иностранным языкам и предрасположены к их изучению. Сложная фонетическая система дагестанских языков обуславливает наличие более развитого артикуляционного аппарата и произношение многих иноязычных звуков не вызывает больших трудностей.

Сегодня родные языки в республике находятся примерно на том же уровне, на каком русский язык находился в XIX веке. Национальные языки не являются общеупотребительными в кругах интеллигенции, на них почти не пишут книг. Каждый из национальных языков нуждается в своем Пушкине, а пока, процесс их забвения кажется необратимым.

В то же время, во многих областях наблюдаются обратные процессы. Люди обращаются к своим корням, национальным традициям, ищут спасения от необратимого процесса глобализации в поддержке и популяризации своей национальной культуры в чистом виде. Ренессанс этнической идентичности предполагает возвращение индивидуализированного человека в народ. Но пока что, это явление не столь стихийно. Современная дагестанская молодежь в абсолютном большинстве предпочитает общение на русском языке даже с представителями своей нации. В условиях полиэтнического общества, роль национального языка сводится к минимуму, в лучшем случае его используют для общения с представителями старших поколений.

Подводя предварительные итоги, можно сделать вывод о том, что подобное пренебрежительное отношение к национальным языкам, может привести к полному их забвению, и, как следствие утрате национальной культуры, веками оформлявшейся и дошедшей до нас в таком богатом и многогранном виде. Следовательно, одной из приоритетных задач национальной политики республики Дагестан становится создание благоприятной эмоционально-культурной среды, для гармоничного воспитания новых поколений в духе морально-этических ценностей, оставленных нам предыдущими.

Литература

1. Алпатов В.М. Об эффективности языкового законодательства // Языковые проблемы РФ и законы о языках: Материалы Всерос. науч. конф.1. М., 1994.
2. Гюльмагомедов А.Г. Сохранение и развитие языков как категориальные понятия лингвоэкологии // Языковые проблемы Российской Федерации и законы о языках: Материалы Всерос. науч. конф. М., 1994.
3. Жаде З., Куква Е., Ляушева С., Шадже А. Российская идентичность на Северном Кавказе / под общ. ред. А.Ю. Шадже. – М., 2010. С. 10.

4. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности / Т.Г.Стефаненко // Этническая психология и общество. – М., 1997. – С. 97– 103.

Негматуллаева Ф.
(г. Махачкала)

ВИДЫ И ФУНКЦИИ АВТОРСКОГО КОММЕНТАРИЯ В РОМАНЕ ХИЛАРИ МАНТЕЛ *BRING UP THE BODIES*

Как известно, авторский комментарий играет важную роль в художественном тексте. Комментарий не только уточняет, разъясняет основной текст произведения, но и помогает читателю в интеллектуальной и эмоциональной оценке описываемых в нем событий, в порождении добавочных ассоциаций. Более того, комментарий имеет большое значение для определения отношения автора к явлениям художественной действительности, к персонажам и их поступкам.

Рассмотрим основные составляющие авторского комментария на примере романа Х. Мантел «Внесите тела» (*H.Mantel. Bring Up The Bodies*) [3].

По мнению И.В. Арнольд, в зависимости от месторасположения авторского комментария в тексте, его можно разделить на *внетекстовый* и *внутритекстовый* [1: 265]. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что внетекстовый комментарий, как можно заключить из самого понятия, не вкраплен непосредственно в повествование произведения.

Внетекстовый комментарий стоит «особняком» от разворачивающегося действия в романе, рассказе или поэтическом произведении, но, тем не менее, неразрывно связан с основной сюжетной линией и героями художественного произведения.

Данный вид комментария может принимать самые различные формы: это могут быть примечания после глав, либо отдельные главы, которые посвящены обобщению ранее рассмотренных в произведении тем и творческих проблем, стоящих перед автором. К внетекстовому комментарию следует отнести также эпиграфы, предисловие автора, постраничные примечания. Так, например, значимость и ценность предисловия трудно переоценить, поскольку оно проливает свет на сюжет и смысл произведения, дает авторскую оценку произведению и часто знакомит читателя с теми чувствами и переживаниями, которые испытывал автор в ходе кропотливой работы над произведением.

Внетекстовые постраничные примечания, по большей части, являются характерной чертой научной прозы. Тем не менее, в художественной литературе они также имеют место. Более того, в художественной литературе

постраничные сноски могут использоваться с целью «сделать изложение похожим на научное и тем придать более высокую степень достоверности» [1: 266].

Текст рассматриваемого романа предваряется списком действующих лиц (*Cast of Characters*), что позволяет читателю сразу же получить полную информацию о количестве действующих лиц и их семейном статусе, роде занятий и положении в обществе. Это делает роман схожим с жанром пьесы, тем самым подготавливает читателя к дальнейшим событиям:

The King's family: Henry VIII, Anne Boleyn, his second wife; Elizabeth, Anne's infant daughter, heir to the throne;

The clerics: Thomas Cranmer, Archbishop of Canterbury: Cromwell's friend; Steven Gardiner, Bishop of Winchester, Cromwell's enemy.

За списком действующих лиц следует не менее интересная по замыслу часть романа, а именно два семейных древа: династии Тюдоров (*The Tudors*) и соперников Генриха VIII (*Henry VIII's rivals from the House of York*), позволяющих воссоздать родственные связи героев и их влияние друг на друга. Этот вид комментария имеет существенное значение для понимания текста.

Все главы романа, помимо собственного заглавия, снабжены авторским комментарием, служащим для того, чтобы информировать читателя о каком-либо явлении, предмете или личности, напрямую связанными с сюжетом произведения, а также – для восстановления хронологического хода описываемых событий:

Chapter 2. Crows. London and Kimbolton, Autumn 1535;

Charter 3. Angels. Stepney and Greenwich. Christmas 1535 – New Year 1536 и т.д.

Важным компонентом авторского комментария, на наш взгляд, является заключение, приводимое после романа. Оно больше приемлемо для жанра научной прозы, так как предназначено для обобщения всего исследования. В данном случае же обобщаются все события и факты из жизни главных героев.

Специфическим видом внетекстового комментария в романе является эпиграф, т.е. цитата из исторической хроники, состоящая из реплики Генриха VIII, которая помещена перед первой главой и комментирует весь последующий текст романа, а также отражает черты характера Генриха VIII, его заветные желания: ***Am I not a man like other men? Am I not? Am I not?*** (*Henry VIII to Eustache Chapuys, Imperial ambassador*).

Эпиграф имеет имплицитный характер и по содержанию иронически перекликается с текстом главы, которой он предшествует. Другая характерная особенность эпиграфа – это то, что в данном случае адресантом является не сам автор, а другое лицо, «обладатель» цитаты, к которому и обращается автор «за помощью».

Внутритекстовый комментарий, – оценка предметов и явлений художественной реальности, событий и героев – в отличие от внетекстового,

вплетаются в повествование и может быть включен в любую часть текста - предложения и сверхфразовые единства. Этот вид комментария имеет самые разные способы выражения, которые в большинстве случаев представляют собой авторские рассуждения по какому-либо предмету, его оценку события, выражение авторской позиции и отношения к описываемому:

You should not desire, he knows, the death of any human creature. Death is your prince, you are not his patron, when you think he is engaged elsewhere, he will batter down on your door, walk in and wipe his boots on you [3:162];

What is the nature of the border between truth and lies? It is permeable and blurred because it is planted thick with rumour, confabulation, misunderstandings and twisted tales. Truth can break the gates down, truth can howl in the street; unless truth is pleasing, personable and easy to like, she is condemned to stay whimpering at the back door [3:190].

Лирические отступления позволяют писателю в открытой форме высказывать личные суждения по различным вопросам, имеющим прямое или косвенное отношение к центральной теме или героям. Лирическое отступление как один из способов выражения внутритекстового комментария является, на наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств выражения позиции автора и отражением авторского начала в романе.

Лирическое отступление – не единственный подвид внутритекстового комментария. Автор может передавать свое представление о мире читателю и выражать свою позицию и оценку происходящему с помощью «посредника» - героя своего художественного произведения. В этой связи комментарий в диалогической речи может также рассматриваться как тип внутритекстового комментария, выполняющего функцию модальности, то есть выражения отношения говорящего к тому, что он говорит:

'More fool you, sister', Tom Seymour says. 'They'll creep up on you, my lass' [3:19];

He looked at Chupeys, has he perhaps heard that Cranmar has a secret wife? Surely, he cannot know [3: 144];

After a time Henry glances at Rafe: 'Are you alright down there, little man'? [3:164].

Таким образом, «художественное произведение, отражая действительность – объект, выражает и отношение к нему автора и его (автора) существеннейшие особенности» [2: 224]. Авторская позиция всегда, так или иначе, выражена в произведении, и адекватная интерпретация художественного текста невозможна без учета авторской позиции, или, другими словами, авторской модальности. В процессе массовой коммуникации, к которой в том числе относится и коммуникация посредством книги, всегда имеют место отношения «автор – текст – читатель», где текст является посредником, медиатором, способствующем общению адресата (читателя) и адресанта (писателя). Авторский комментарий, как мы видим, играет немаловажную роль в этом общении.

Литература

1. Арнольд И.В. Оценочность комментария в устной речи и в тексте. // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. – М.: URSS, 2010. – С. 259-269.
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М.: Высшая школа, 2005.
3. Mantel H. Bring Up the Bodies. – London: Fourth Estate, 2012.

Омарова К. Г.
(г. Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: в данной статье раскрываются вопросы, связанные с изучением иностранных языков в свете инновационных образовательных технологий, методы современного обучения и успешного преподавания лингвистики в вузах и школах.

Abstract: This article deals with issues related to the study of foreign languages in the light of innovative educational technologies, methods of modern education and successful teaching linguistics at universities and schools.

Ключевые слова: технологии Web 2.0, Интернет-ресурсы, мультимедийные способы проектирования, 3D и 7D технологии, веб-сервис, обучающая программа, переводческий накопитель.

Keywords: Technology Web 2.0, Internet resources, multimedia design methods, 3D and 7D technology, web service tutorial translation drive.

На данном этапе развития человечества, когда инновационным технологиям отдается предпочтение практически во всех сферах жизнедеятельности человека, образование и обучение иностранным языкам не является исключением. Огромные преимущества, которые нам дает использование современных технологий в сфере обучения иностранным языкам раскрываются в сфере информационной и образовательной деятельности. Благодаря этим средствам сохранения предметности, глубокого осмысления деятельности, которую обучающийся осуществляет посредством компьютера с наглядными моделями, становится возможным уход от узкого механического мышления [Захарова И. Г. 2013:4] освобождения от рутинных, каждодневных обязанностей, с целью создать творческую среду для исследования и решения занимательных и в то же время нестандартных задач. Фото- и видеозаписи изучаемых объектов, обучающие программы, презентации, схемы, диаграммы, мультимедийные

способы проектирования, 3D и 7D технологии, позволяющие наглядно разглядеть результаты наших исследований, задумок на раннем этапе планирования, все это еще далеко не весь перечень преимуществ, которые нам предоставляет грамотное использование инновационных технологий в образовательной деятельности. Но как не затеряться в огромном море информации? Какие сайты заслуживают нашего внимания, а какие не предполагают ничего, кроме пустой траты времени? именно на эти вопросы поможет ответить данная статья.

Говоря об интернет-ресурсах, сложно не отметить такие сервисы, как «**LinguaLeo**», «**Glogster**». Выбор языковых социальных сетей поражает своим разнообразием, однако самыми эффективными в плане не только общения, но и изучения иностранного языка до сих пор считаются: «**Lang-8**», «**Italki**», «**interpals**», «**Sharedtalk.com**», «**Facebook**».

Широкое применение в учебе студентов находят и такие электронные словари как «**ABBY Lingvo**», «**Multitran**».

Что же касается программ, одними из наиболее востребованных на сегодняшний день по данным социальных опросов, являются: «**Rosseta Stone**», «**Web 2.0**», «**Профессор Хиггинс**», «**Tell me more**», «**Skype**», «**BX Language Acquisition**». Запомнить большое количество слов, не прилагая особых усилий, помогут такие программы как **WordsTeacher1.0**, **Ассоциация 1.0**, **Тренажер перевода слов WTT 1.15**. Каждый из перечисленных сервисов, сайтов и программ заслуживает отдельного внимания и является неотъемлемой частью обучения студентов иностранных факультетов в вузах, помогая развить именно те навыки, которые необходимы ему в его будущей профессиональной деятельности.

Так, к примеру, одними из ключевых задач профессионального переводчика, с которыми ему придется сталкиваться во время работы, являются - **общение с людьми, перевод их речи, суждений, мнения**. От способности донести ту или иную информацию всегда зависела востребованность переводчика. Именно умение правильно переводить и доносить нужную мысль от одного собеседника к другому отличало профессионального специалиста от любителя. К счастью, сегодня каждый заинтересованный имеет бесценную возможность общения с носителями языка и накопления опыта говорения посредством такого всемирно известного программного обеспечения как **Skype**. Структура данного сайта не так сложна, как кажется с первого взгляда, единственные требования к пользователю это наличие передней камеры на компьютере или телефоне, а также микрофона и наушников для комфортного и полноценного общения с собеседником. Услуги, предоставляемые данным обеспечением, не требуют оплаты, а регистрация на сайте не занимает и пяти минут.

Отработать навыки произношения и пополнить свой словарный запас будущему переводчику поможет ряд следующих программ: «**Профессор Хиггинс**», «**Tell Me More**», «**BX Language Acquisition**». Отличительным свойством перечисленных выше программ является автоматическое

оценивание качества навыков произношения студентов, при помощи интегрированного в систему искусственного интеллекта. При использовании программ «Профессор Хиггинс» и «Tell Me More» можно также варьировать темп речи, что создает определенные удобства обучающимся. [Шамне Н.Л. 2009:51]

Неограниченный запас информации в интернете позволяет каждому из студентов использовать различные лингвистические сервисы также и для совершенствования своих навыков **письменности**. К примеру, такой сервис для работы над письменной речью как **Lang-8** является настоящей находкой для любителей грамматики и пунктуационных правил. Главная идея сайта заключается в том, что каждый пользователь сервиса пишет текст на изучаемом им языке, после чего носитель данного языка проверяет его работу. Стоит также отметить, что данный сервис абсолютно бесплатный и включает носителей языков более 180 стран. Схожий с ним сайт **Italki.com** также предполагает проверку текстов носителями языка, однако в отличие от первого, на данном сайте у каждого пользователя есть возможность давать уроки всем желающим, создавать свое расписание и назначать время занятий. «Слова в обмен на фрикадельки» таков девиз следующего веб-сервиса под названием **LinguaLeo**. Особенность данного сайта состоит в том, что он большей частью выстроен в игровой форме, что позволяет использовать его как студентам, так и школьникам. После регистрации пользователь должен указать свой уровень владения языком или пройти тест, чтобы определить его, затем указать уровень, к которому он стремится. Например, пользователь владеет английским на уровне pre-intermediate и хочет его развить до upper-intermediate, а также указать время которое он готов ежедневно проводить на сервисе. Позже, на основе этих данных будет строиться график посещений пользователя и прогресс в изучении языка. Однако не стоит и забывать и о том, что на сегодняшний день грамотное написание деловых писем и других документов на иностранном языке является одним из обязательных требований к выпускнику любого высшего учебного заведения, крайне обязательно оно для студентов лингвистических факультетов. Несомненно, существует большое количество документов, составление которых необходимо знать студентам. Такой сайт как www.gestresume.com как раз специализируется на обеспечении помощи в поиске работы и подготовке всей требуемой документации. С помощью онлайн конструктора, который представляет собой заполнение форм, отражающих основные составные части любого резюме, такие как

- Имя (First name, Middle name, Surname);
- Адрес (Street, City, Zip code, State, Country);
- Контакты (Home phone, Mobile phone, E-mail address, Instant messenger);
- Цель (Purpose);
- Опыт работы (Working experience), включающий в себя следующие разделы:

Company name, City, State, Country, Start, Date, End date, Position, Description;

- образование (Education), включающее в себя следующие разделы: School, City,

State, Country, Start date, End date, Education Degree, Field of Study. [Шамне Н.Л.2009:50]

Данный сервис поможет составить профессиональное резюме как для выпускника вуза еще не имеющего опытом, так и для профессионала, уже имеющего внушительный стаж работы.

Но, к сожалению, в XXI веке глубокие знания и свободное владение языком это еще не полный перечень требований к профессиональному переводчику, лингвисту или филологу, в современном обществе это только семьдесят процентов из ста. Остальные тридцать составляют коммуникативные качества специалиста и умение работать с информацией. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема ответственности вузов за качество профессиональной подготовки специалистов, владеющих информационными и коммуникативными технологиями в контексте выбранной профессии. (Шамне Н.Л. 2009:50) Сегодня во многих вузах работают с таким сравнительно недавно появившимся онлайн сервисом как **Glogster**, который позволяет пользователям легко создавать бесплатные интерактивные постеры, называемые «глогами» (glogs). В них можно помещать фотографии и рисунки, закладывать музыку, видео, вставлять ссылки на различные сайты и т.д. Одним из плюсов данного сайта является то, что преподаватель имеет возможность создать свою группу/класс и пригласить студентов к работе на сайте, курировать их учебную деятельность. Также преподаватель может менять пароль от профиля своего студента, в случае если он забыл его. Обучение и работа студентов на сайте являются абсолютно приватными. Многие преподаватели российских вузов имеют свою страницу и в веб-сервисе **Blogspot.com**, также позволяющим экономить время и давать наглядные мультимедийные, графические и аудио задания, размещать суждения, обмениваться мнением и новой информацией. Данный способ обучения является продуктивным при запоминании большого количества слов, позволяет изучить большой объем информации, при этом, не затрачивая большого количества времени и сил в то же время, позволяя оставаться на связи со студентами и курировать работу, даже за пределами университета. Также было бы несправедливо не отметить такую важную и полезную в учебном плане программу как **Web2.0**, предоставляющую возможность как индивидуальному, так и коллективному обучению иностранного языка, исследованиям в области языкознания и других гуманитарных наук. Подобный сервис позволяет не только разнообразить процесс учебной деятельности, сделать его интересным и занимательным, но и поднять уровень выполнения самостоятельной работы или исследований по заданной теме, закрепить полученный материал, набраться опыта и, наконец, расширить кругозор и общий масштаб знаний по профильному предмету в

целом. Не случайно О.Г. Пронина назвала в своей статье три темы, позволяющие внедрить Web 2.0 в учебную деятельность вузов и старших школ, ими являются: языковая грамотность, сотрудничество и публикация. Внедрение **Web2.0** внесет положительные изменения в работу, как студентов, так и их преподавателей. Работа с такой программой (переводческим накопителем) как **SDL Trados**, представляющей собой систему автоматизации перевода, позволит облегчить работу переводчиков и выполнить крупные переводческие проекты за короткий срок.

Курс данной программы включает в себя несколько этапов:

- 1) настройку среды перевода и создание ТМ в Translator's Workbench;
- 2) выполнение перевода документов в MS Word и TagEditor;
- 3) управление терминологией в Multiterm;
- 4) создание ТМ из ранее выполненных переводов с помощью модуля

WinAlign.

Не стоит забывать и о том, что внедрение перечисленных выше технологий в учебный процесс должно происходить плавно и поэтапно. Первый этап – ознакомление студентов с непосредственно самой программой или сервисом, второй – работа в нем, где основной упор приходится на трудолюбие и индивидуальные способности самих студентов. Третий этап – итоговое тестирование или контроль знаний, полученных в течение работы с данной программой/сервисом. Именно от его результата будет зависеть введение данной инновации в учебный план.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что чтобы не утонуть в нескончаемом потоке информации, нужно знать за какую ветку ухватиться. В случае с информационным потоком этой спасительной веткой будет инновационная программа по изучению какого-либо языка, подходящая именно вам. Такие программы как: **«Rosseta Stone»**, **«Web 2.0»**, **«Профессор Хиггинс»**, **«Tell me more»**, **«Skype»**, **«BX Language Acquisition»** станут лучшим спасателем для неопытного студента в руках стремительно развивающегося мира в век прогресса. Умножить и сохранить полученные знания учащимся помогут такие сервисы, как **Lingualeo**, **«Lang-8»**, **«Italki»**. И, наконец, доработать и создать идеальные проекты, заслуживающие щедрого вознаграждения, поможет работа с переводческим накопителем **SDL Trados**.

Литература

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании, М.: Академия, 2013. 208с.
2. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера, СПб.: Союз, 2001. 192с.
3. Угольников, В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе, диссертация канд. пед. наук, М.: 2004. 201с.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация: В статье рассматривается опыт организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в общеобразовательной школе №12 города Избербаш. На основе новых требований государственных стандартов обучения показана специфика учебно-исследовательской деятельности в средней школе.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, цели и содержание обучения, технологии, проект, учебные и речевые навыки и умения.

Abstract: The article dwells on the experience of organisation teaching and research activities of students in secondary school №12 in town Izberbash. On the basis of general didactic concept of learning content the paper reveals peculiarity of the research activity 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, project, learning and speaking skills and competence.

В школе учителю приходится работать с детьми разного уровня подготовки. Будучи учителем английского языка, работая по новым технологиям и с огромным количеством информации, наиболее перспективным и интересным для учащихся направлением вижу учебно-исследовательскую деятельность. Цель обучения иностранному языку согласно федеральному государственному образовательному стандарту – это коммуникативная деятельность учащихся, то есть практическое владение иностранным языком. В настоящее время главной задачей школьного образования по ФГОС является повышение качества обучения через активное участие каждого обучающегося в процессе обучения.

По результатам моих наблюдений за прошедшие годы при проведении уроков, направленных на развитие активной деятельности учащихся, чувствовался недостаток активной устной практики на каждого ученика группы. Поэтому потребовался дополнительный стимул для изучения иностранного языка. Сначала таким стимулом стал метод проектов, оформленных в виде компьютерных презентаций или видеороликов. Этот метод позволяет развивать как общеучебные, так и специфические умения и навыки, приобщает к исследовательской деятельности, активно использует межпредметные связи. Особо ценно для меня, как учителя, получение

немедленной обратной связи при работе над проектом: кропотливая работа по созданию презентации улучшает внимание, память учащихся и способствует увеличению взаимопонимания между мною и учащимися. По окончании работы на отдельном уроке проводится конкурс на лучшие проекты.

В оценке качества работ принимают участие сами учащиеся. Собственные наблюдения и результаты показали, что в целом проектная методика является одной из эффективных технологий личностно-ориентированного обучения, которая значительно повышает уровень компьютерной грамотности, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников, их инициативу, а также общее интеллектуальное развитие.

Кроме метода проектов в школе используем и другие образовательные технологии. Так, в прошлом году нами был разработан инновационный проект «Организация образовательного процесса на основе учебной проектно-исследовательской деятельности учащихся». Актуальность работы над исследовательскими проектами состоит, в первую очередь, в расширении круга профессиональной компетентности педагога, в активизации познавательных способностей учащихся, расширении их кругозора.

Основные задачи данного инновационного проекта:

1. Продуктивно использовать современные образовательные технологии, в том числе ИКТ. С этой целью было необходимо усовершенствовать материально-техническую базу школы: на третьем этаже школы оформлен кабинет ИКТ, в котором учащиеся готовят различные проекты.

2. Привлечь большее число учителей и учащихся к самостоятельной творческой работе. Для этого проводятся заседания методического совета, семинары. Несколько лет тому назад по моей инициативе из активных учителей школы была организована команда по ИКТ. Вскоре, к работе команды стали подключаться старшеклассники, заинтересованные в повышении своего культурного и интеллектуального уровня. А затем название этой творческой группы было дополнено расшифровкой аббревиатуры ИКТ - «Интеллект. Команда. Творчество». Считаю, что главным результатом в работе школы стало именно создание этой команды единомышленников, желающие проявить высокую творческую активность на благо школы: нет ни одного мероприятия, в котором они не приняли бы участие.

3. Выстроить систему курсов с исследовательским компонентом. Ведь одной из самых многозначных, в области спектра возможных применяемых инноваций, является проблема привлечения учащихся к занятию учебно-исследовательской деятельностью. Здесь в полной мере проявляются педагогические таланты руководителей-организаторов, которые, опираясь на взвешенные решения ряда общих проблем, а также используя

индивидуальный подход к учащимся, способны создать атмосферу заинтересованности среди школьников. Так, в 2012-2013 учебном году в школе был организован кружок «Мы – исследователи», процесс обучения на котором рассматривался как совместная деятельность учителя и ученика и который был направлен на формирование следующих умений учащихся, приобретаемые детьми в ходе посещения кружка (по А.В. Тихоненко): искать, думать, планировать свои действия, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться. На занятиях учащимся объясняли как организовать исследование, правильно выбрать тему, поставить цель, гипотезу, отличить предмет от объекта исследования и защищать проект. Для начинающих исследователей очень важно иметь хотя бы общее представление о методах научно-исследовательской работы, так как в рамках модернизации современной школы всё больше уделяется внимание самостоятельной, активной исследовательской деятельности по выбранному предмету и направлению. В качестве домашнего задания (ребята согласились со мной, чтобы я им задавала) кружковцы «штурмовали» Интернет в поисках «не совсем удачных» тем исследований, писали эссе: "Что значит быть исследователем?", составляли таблицу методов исследования. Но, самое главное, по моему совету дети прочитали хоть один приключенческий роман известных классиков Ж. Верна, Дж.Свифта, Д.Дефо, В.Скотта и др. Прочитав их, мы вместе обсуждали сюжет, отмечали понравившиеся эпизоды, делали выводы. Для чего? Сложный теоретический материал для усвоения основ учебно-исследовательской деятельности не всегда под силу обычному ученику, а на примере этих книг мы вместе учились думать, предполагать, подтверждать, опровергать, доказывать, придумывать...

Таким образом, новизна программы кружка заключалась в подходе – соединении основного, дополнительного и индивидуального обучения с практической и исследовательской деятельностью обучающихся. Поиск решения проблемы на стыке разных наук является мощным фактором демонстрации межпредметных связей. Расширяется кругозор учащихся, совершенствуется техника их речи, опыт публичных выступлений и навыки работы в творческих коллективах, возрастает интерес к любым материалам по изучаемой проблеме, замечен рост качества и актуальность исследовательских работ, значительный рост количества и качества использования информационных технологий. Формы подведения итогов работы кружковцев: доклад, творческий отчет, выставка исследовательских и проектных работ, мини-конференция.

Положительным результатом инновационной деятельности школы в этом направлении считаю результативность участия наших ребят в научно-практических конференциях:

2012-2013 учебный год. Ученик нашей школы Юнусов Юнус занял 2 место в республиканской НПК «Шаг в будущее» в секции «Информатика». Это был наш первый опыт. Тема работы: «Создание электронного журнала на языке программирования C#». Очень трудно писать, когда никто в

коллективе никогда не участвовал в подобных мероприятиях (коллектив у нас относительно молодой, потому что нашей школе – всего 15 лет). Результат был оправдан: 2 место.

2013-2014 учебный год. Двое учащихся изъявили желание написать исследовательские проекты: “Создание модели автоматического школьного звонка” (Рабадангаджиев Муртазали) и “Android-управление мобильным роботом на основе платы Arduino по каналу Bluetooth» (Юнусов Юнус). Поскольку закупка деталей происходила за рубежом через Интернет, участникам проекта пригодилось знание английского языка для переписки с менеджерами по вопросам доставки товаров. В результате совместных усилий ребята на Республиканской НПК “Шаг в будущее” заняли 1 и 2 место.

24-29 марта 2014 года состоялся Всероссийский этап НПК “Шаг в будущее”, на котором наш победитель впервые представил Дагестан в направлении “Прикладная механика и компьютерные технологии в автоматизации и робототехнике» и за конструкцию своего робота занял 3 место.

Совсем недавно состоялся городской этап конкурса проектов на иностранном языке, на котором работа нашей ученицы Ахмедовой Зулайхи «Инклюзивное образование: утопия или реальность?» заняла первое место.

Главным показателем инноваций, среди которых является активная учебно-исследовательская деятельность учащихся, является прогрессивное начало в развитии ОУ по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Анализируя проделанную работу в нашей школе в данном направлении, можно отметить позитивные тенденции:

1. Метод учебно-исследовательских и творческих проектов разрушает школьную рутину.

2. Наблюдается повышение мотивации учащихся к исследовательской деятельности.

3. Система курса «Мы-исследователи» имеет цель формировать у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

4. Учащиеся признают, что знание английского языка облегчает поиск информации по проблеме на зарубежных сайтах в Интернете. Работа над проектом повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка.

5. Современному учителю и ученику при работе над учебно-исследовательским проектом необходимо научиться эффективно работать в условиях информатизации, быть ИКТ-компетентным.

6. Учебно-исследовательский или творческий проект – это результат скоординированных совместных действий учителя и ученика, что делает образовательный процесс ярким, насыщенным, а учитель в глазах ученика приобретает положительный авторитет.

Таким образом, внедрение инноваций позволяет эффективно раскрыть возможности учеников и педагогов, активизирует их познавательные способности и положительно влияет на образовательный процесс в целом.

Литература

1. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. — <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>
2. Тихоненко А.В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников//Начальная школа. - 2006. - №4. - С. 78–84.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 03 – М.: Издательство «Просвещение», 2010

Рагимханова Т. И.
(г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются различные сервисы Web 2.0, которые преподаватели факультета иностранных языков используют на занятиях. Рассмотрены плюсы и минусы данных сервисов.

Summary: Different Web 2.0 tools used by the teachers of the faculty of foreign languages are shown in the article. Pros and cons of these tools are revealed.

Ключевые слова: сервисы Web 2.0, блог, вики, подкасты, закладки.

Key words: Web 2.0 tools, blog, wiki, podcast, bookmarks.

Современный этап развития российского образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс компьютерных технологий. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности. Технологии WEB 2.0 сейчас активно используются в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка.

Веб 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, ее создателями и соавторами. Слово социальный (сайт или сервис) является ключевым и обозначает отличительную

характеристику Веб 2.0 – ресурсы создаются людьми, для людей и стимулируют синхронное и асинхронное общение в сети Интернет.

Рассмотрим социальные сервисы Веб 2.0., которые в зависимости от контента и направленности разделяются на множество групп.

Блог (Blog) – личная страничка в виде дневника или журнала. Обычно блог создается и модерируется одним человеком, а любой посетитель сайта может разместить на блоге свое сообщение. Блоги имеют линейную хронологическую структуру (новый размещенный материал следует за предыдущим) и могут содержать как текстовый материал, так и фотографии, аудио- и видеозаписи, ссылки на другие ресурсы Интернет, например на нашем блоге (rtamillaxxi.blogspot.com) мы часто ссылаемся на youtube, а также на англоязычные сайты (Anglo-link; Engvid; Learn English with Jennifer; TED talks и др.). Блоги можно бесплатно создать на сайте www.blogger.com/start, сделать это достаточно просто, используя уже готовую оболочку. Блоги могут быть посвящены определенной теме и включать записи по разной тематике. Они могут использоваться при развитии всех видов речевой деятельности. На нашем блоге размещены 2 новостные ленты (RSS): CNN.com и BBC News, словари (ABBY lingvo Online и Google переводчик; приводятся ссылки на сервис социальных закладок (My Diigo Tags).

Вики (Wiki) – вид социального сервиса, позволяющий одному человеку или группе людей создавать контент. Это своего рода общественная страничка. Создаваемые данные могут дополняться, изменяться, удаляться как создателем, так и посетителями конкретной страницы. В результате такого общественного шлифования создается достаточно корректный, полный информационный материал, отражающий разные позиции по обсуждаемому вопросу. Одним из известных примеров вики является Википедия (Wikipedia) (www.wikipedia.org) – сетевая энциклопедия, которая может дополняться любым пользователем сети Интернет. Вики могут использоваться для развития умений чтения и письма. На факультете иностранных языков ДГУ группой преподавателей открыты вики-странички по разной тематике, которые наполняются контентом студентами. Например, наша страничка называется dagestantravel.pbworks.com, здесь студенты находят и добавляют информацию о нашей республике, об обычаях, известных людях, столице и многом другом. Поскольку вся эта информация выставляется в сеть, прочитав ее люди, имеющие смутное понятие о нашей республике и о ситуации в ней, даже далеко за пределами РФ смогут прочесть и узнать, что на самом деле происходит в Дагестане, так как информация представлена на английском языке.

Подкаст (podcast) – вид социального сервиса, позволяющий создавать и распространять аудио- и видеопередачи во Всемирной сети. Подкастинг позволяет прослушивать аудиофайлы и просматривать видеопередачи не в прямом эфире, а в любое удобное время, скачивая файлы на свой компьютер. Студентам предлагается прослушать или посмотреть подкасты на любую

тему (например, 6 min English). По длительности подкасты могут быть от нескольких минут до часа и больше. В сети Интернет можно встретить как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка, например новости BBC, так и учебные подкасты, созданные для учебных целей.

Для изучающих английский язык директория подкастов размещена по адресу www.podomatic.com. Эти подкасты используют для развития навыков аудирования.

Социальный сервис подкастов может также использоваться для развития умений говорения. Студенты могут записать свой подкаст и разместить его на сервисе подкастов (Voxorop).

Закладки (Bookmarks) – еще один социальный сервис, позволяющий пользователям сети Интернет хранить и публиковать свои закладки, упорядочить их по времени создания или популярности, просматривать закладки других пользователей и обмениваться ими.

Примером сервиса закладок является Делишес (Delicious) (www.delicious.com). Зарегистрированные пользователи могут добавлять закладки на любые веб-страницы, указывая адрес в сети Интернет, название каждой закладки, их краткое описание и метки. Для организации закладок на сайте используется система меток. В дальнейшем можно проследить список закладок с конкретными метками. Преимуществом сервиса закладок является то, что кроме своих закладок по меткам каждый пользователь может ознакомиться со списком закладок, составленным другими людьми. Это во многом облегчит поиск необходимой информации в сети Интернет и значительно повысит качество полученного для изучения материала. Также пользователи могут просматривать списки популярных закладок (популярность закладок обозначается более крупным шрифтом), тем самым отслеживать наиболее обсуждаемые/запрашиваемые темы. На нашем блоге представлен сервис закладок Diigo, где есть ссылки на необходимые для изучения темы по грамматике, например.

На основе использования социальных сервисов Веб 2.0 можно развивать следующие виды речевой деятельности: 1. Чтение (блог, Вики, Закладки); 2. Говорение (Подкаст); 3. Аудирование (Подкаст); 4. Письмо (блог, Вики, Закладки).

Среди основных преимуществ Веб 2.0 следует выделить:

1. Эффективность сервисов – нет необходимости искать информацию в глобальной сети. Нужно лишь корректно ввести ключевое слово или словосочетание в поисковую систему (Например, Google) или социальный сервис (фото, аудио, видео) для получения необходимой информации [2, 3].

2. Создание личной зоны и простота в использовании сервисов – блоги

3. Возможность принять участие в создании и дополнения веб-ресурсов

4. Возможность использования разных форматов информационных сообщений - можно загружать не только текстовый материал, но и фотографии, аудио и видеофайлы.

Важнейшей особенностью технологий Веб 2.0 является их интерактивность, т.е. пользователь является не пассивным слушателем, а играет роль активного деятеля.

Следует сказать также несколько слов о презентациях. Преимущество компьютерной презентации состоит в облегчении труда преподавателя, упорядочивании и сохранности наглядного материала, необходимого для конкретного занятия [4]. Но презентации могут создаваться не только преподавателями, но и студентами. После завершения работы над новым текстом и лексикой, презентация может вводиться как один из видов контроля полученных знаний. Например, по каждому уроку преподаватели ФИЯ ДГУ, работающие на III курсе со студентами английского отделения, дают в качестве задания студентам создание презентаций в соответствии с темой урока (Non-verbal communications; What makes me happy? и др.).

Презентации дают возможность подать в привлекательном виде информацию. Главная дидактическая функция презентации обусловлена тем, что реализуемая в ней последовательность представления визуальных компонентов определяет порядок восприятия учебного материала [1].

Компьютерная презентация помогает упорядочить весь материал, выстроить его, следуя логике изложения и хранить его в одном файле.

Использование презентаций делает занятие более интересным, эмоциональным, разнообразным. При помощи слайдов можно организовывать не только выполнение лексических, грамматических и фонетических упражнений, но и интересную дискуссию. Использование презентаций в качестве средства обучения, совершенствует процесс преподавания, повышает его эффективность и качество.

К числу отрицательных аспектов можно отнести свертывание социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения, индивидуализм. В использовании мультимедиа-ресурсов необходим взвешенный и четко аргументированный подход. Самостоятельное создание программ требует серьезной подготовки.

В целом же, использование информационных технологий будет способствовать повышению качества знаний.

Литература

1. Розов Н.Х. Компьютер и учебный процесс//Математика, №7, 2002
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку//Иностранные языки в школе, №6. 2008
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку//Иностранные языки в школе, №2. 2009
4. Усенков Д.Ю. Школьная доска обретает «разум»//Информатика и образование, №12, 2005

ПЕРЕДАЧА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПОВТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА ДЖОНА ЧИВЕРА *THE WRYSONS*)

Одним из наиболее распространенных средств усиления экспрессивности художественного текста является повтор. Повтор как стилистический прием продолжает привлекать внимание современных лингвистов ввиду наличия широкого поля для исследования.

Повтор – это экспрессивное средство, служащее выделению наиболее важного в художественном тексте. При всем многообразии видов повтора и их разнообразной текстуальной роли главная функция, которую они выполняют, – экспрессивная. Они служат средством усиления, актуализации, гармонизации структуры текста. Так, например, И.Р. Гальперин обнаруживает своеобразное назначение повторов в ораторской речи, где они выполняют не только художественно-эмоциональную, но и служебную функцию. Они замедляют повествование и, тем самым, дают возможность более внимательно следить за развитием мысли [1: 197].

В современном английском языке повтор в чистом виде встречается редко. Данный стилистический прием чаще всего усиливается за счет введения модальных глаголов, наречий-интенсивов, обособления, парцелляции и эллипсиса.

Существует дифференциация художественного повтора от произвольного: 1) наличие целевой установки на выразительность текста, на его ритмику, усиление эффекта; 2) включенность в систему стилистических фигур и, следовательно, наличие моделей и правил [2: 153]. Повторяться в тексте могут слова, словосочетания и предложения. Е.А. Покровская отмечает, что повтором (экспрессивной синтаксической конструкцией) принято называть «неоднократное появление в определенном отрезке языковой единицы на соответствующем лингвистическом уровне» [3: 144]. По ее мнению, художественно-стилистическими функциями повторов являются: ассоциативно-композиционная (развертывание текста по ассоциативному принципу); усложняюще-перцептивная (состоит в создании мерцающих смыслов, затемнении смысла, усложнении восприятия текста); фоно-ритмическая (внесение элементов фонетической и ритмической организации поэтического текста в текст прозаический) [там же].

В данной работе предпринимается попытка проанализировать повторы на примере рассказа современного американского писателя Джона Чивера *The Wrysons*. Но прежде хотелось бы остановиться на творчестве этого автора в период написания более поздних его произведений. Это время отмечено склонностью Чивера к поиску позитивных начал в жизни. Семья приобретает немаловажное значение в системе его ценностей, она выступает

убежищем в мире алчности и разобщения людей. Однако уже к середине 50-х годов в чиверовских новеллах возобладал социальный критицизм. Финальное счастье становится все более обманчивым, возвращается авторская ирония, еще более горькая, чем раньше.

В большинстве произведений Чивера встречается собирательный образ Пригорода. Пригород как некий социальный феномен помогает автору обозначить позитивные основы бытия современности американца. Он является формой территориального отчуждения классов. Чивер задается вопросами об истинно человеческом общении, единстве людей, но не находит на них ответов, так как натывается на застывшую систему социальных связей, где человеку уготована строго ограниченная роль, а общение людей обуславливается внешними факторами. В итоге коллективность Пригорода оказывается мнимой, она разъединяет людей.

В рассказе *The Wrysons* действие разворачивается в таком вымышленном пригороде *Shady Hill*. Семья Райсонов хочет, чтобы все у них в пригороде оставалось неизменным, так как им чуждо все новое и необычное. Райсоны скучны и неинтересны. Однако и им самим свойственна необычность, о которой никто не подозревает. Странность Дональда Райсона связана с его детством. После того как отец оставил его мать, единственной ее радостью было приготовление пирогов и сладостей вместе с сыном. И все последующие годы Дональд пек пироги втайне от своей жены. Странность Ирэн Райсон заключается в ее ярком часто повторяющемся сне, в котором она видит пугающую картину атомного взрыва. Когда однажды, пробудившись от подобного сна, она идет на кухню, то застает там своего мужа, пекущего пирог посреди ночи.

Чивер высмеивает гендерные роли на примере странностей Дональда и Ирэн Райсон. Ирэн преследует один и тот же сон о взрыве бомбы, а Дональд стыдится своей привычки печь пироги в минуты эмоциональной слабости. Автор как бы подводит читателя к тому, что женщины не должны думать о науке или войне, а мужчинам не место на кухне. Пытаясь показать на людях идеальную семью и требуя того же от других, Райсоны сами далеко не идеальны. Они нарушают ими же придуманные правила и скрывают этот факт друг от друга и от остального мира. Дональд и Ирэн Райсон одержимы идеей статуса и благоприятного внешнего вида в глазах окружающих. На это указывает их живой интерес к зонированию, рождественские открытки, которые они посылают и получают каждый год, и, наконец, то, как долго они скрывают свои слабости от мира.

Удивительно, что даже после того, как они узнали о странностях друг друга, они продолжают делать вид, будто ничего не произошло. Консерватизм главных героев удручающ.

Неслучайно Чивер наделяет героев говорящей фамилией. Слово *wry* (противоречивый, кривой, перекошенный), лежащее в основе фамилии героев, как нельзя лучше подчеркивает их противоречивость.

Всего этого автор добивается, обращаясь к различным стилистическим приемам, таким как парантеза (*he went out and bought the ingredients – deeply ashamed of himself – and sifted the flour and chopped the nuts...* [4: 186]), риторические вопросы (*she may have hesitated for a moment, for what would the stranger at the gates – the intruder with his beard and his book – have made of this couple, in their night clothes, in the smoke-filled kitchen at half past four in the morning?* [4: 190]), многосоюзие (*among the bottles there was one that said “Poison”, and she reached for this and unscrewed the top, and shook into her left hand a pill for herself and one for the girl* [4: 184]), и, конечно, повторы, умело используемые Чивером в своем повествовании.

Ключевыми словами-повторами, которые в тексте встречаются чаще всего, являются слова *odd* и его производные (7 раз), а также *dream* и его производные (11 раз).

Хотелось бы остановиться подробнее на анализе наиболее значимых повторов в этом рассказе. Так, словосочетание *old people* неоднократно встречается в начале рассказа. Чивер обращает внимание читателя не только и не столько на возраст людей, проживающих в этой деревне, а на их консервативное отношение к жизни, насколько они являются своими для Райсонов: ... *an old people’s rest home...what sort of old people these old people were going to be* [4: 180].

Неоднократные повторы слов *odd* и *dream* с их производными усиливают понимание читателем противоречивости героев: *They were not as odd as Caruthers Mason; as odd as Mrs. Temon; they were odd; oddness centered on a dream; dreamed once or twice a month; dream was inadmissible; had dreamed about the hydrogen bomb; the dream cost her much in energy; Donald Wryson’s oddness* и т.д. [4: 182-184]. Автор акцентирует внимание на странности самого сна о взрыве водородной бомбы, с одной стороны, а также на том факте, что этот сон снится Ирэн, а не Дональду - с другой. И наоборот, Дональд, а не Ирэн ищет успокоения на кухне в минуты эмоционального расстройства.

Повтор сравнительной конструкции *as if* помогает читателю понять и прочувствовать эмоциональное состояние миссис Райсон во время сна: ...*as if some truth was being revealed, as if she had always known this to be the human condition, as if she had always known the world to be dangerous* [4: 183].

Когда Ирэн застаёт Дональда на кухне, он трижды повторяет *I burned it* [4: 189]. И читатель понимает, что его отчаяние вызвано не столько тем, что он сжег пирог, а тем, что жена обнаружила его странность.

Итак, мы провели анализ повторов, используемых Чивером в произведении *The Wrysons*. Очевидно, что повторы в данном рассказе служат средством связи внутри текста, усиливают коммуникативную и экспрессивную значимость высказывания, способствуют конкретизации мысли, увеличивают смысловую и эмоциональную выразительность произведения.

Выступая ярким способом выражения интенсификации, повтор в художественной прозе становится красивой фигурой экспрессивности речи, средством ритмизации, включает подтекст и уводит читателя в эмотивное восприятие всего текстового фрагмента.

Литература

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Высшая школа, 1980.
2. Львов М.Р. Риторика: Культура речи. – М.: Академия, 2002.
3. Покровская Е.А. Русский синтаксис в XX веке. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского гос. ун-та, 2001.
4. Cheever J. Selected short stories. – М.: Progress Publishers, 1980.

Саможенова Л. С.
(г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: В статье обобщаются результаты аудиторского анализа экспериментально-фонетического исследования просодической интерференции, возникающей в русской речи иностранцев, изучающих русский язык. Предпринимается попытка лингвистического анализа просодического феномена модально-эмоциональных коннотаций звучащей речи.

Ключевые слова: интерференция, межкультурный, коммуникация, фонетический, межъязыковой, билингв, коннотация.

Abstract: The article summarizes and evaluates the experimental phonetics research on prosodic interference, which occurs in the speech of students mastering Russian as a foreign language. The paper also provides insight into modality and emotional connotations of oral communication.

Key words: interference, cross cultural, communication, phonetics, translanguing, bilingual, connotation.

Язык на современном этапе развития общества по-прежнему остаётся самым важным составляющим звеном межкультурной коммуникации. Главной и необходимой предпосылкой успешности общения между людьми разных стран является знание иностранного языка, развитие у участников коммуникационного процесса умений и навыков практического владения

иностранным языком. Значительной преградой «на пути успешного овладения навыками иноязычного общения», как отмечает в своей работе А.В.Теренин, является языковая интерференция [Теренин 2014: 561]. Поэтому современные лингвисты и методисты уделяют внимание исследованию этого интересного феномена [См.: Кузьмина 2008; Еремина 2013; Теренин 2014], сходясь в целом в трактовке термина как «случаи отклонения от норм данного языка, которые появляются в речи билингвов в результате их знакомства с двумя или несколькими языками» [Еремина, Еремина 2013: 53]. Классифицируя языковую интерференцию, исследователи подразделяют её на фонетическую, лексическую, морфологическую, синтаксическую; внешнюю и внутреннюю, прямую и косвенную, явную и скрытую [Теренин 2014: 561]; «межъязыковую» и «внутриязыковую» [Кузьмина 2008: 37]. Особенно привлекательной представляется точка зрения С.Е.Кузьминой, которая в качестве примеров фонетической, внутриязыковой интерференции приводит «случаи неправильной постановки билингвами ударения в слове по аналогии с другими формами того же слова: бы' ла, жи' ла, зва' ла по аналогии с бы' л, жи' л, зва' л и т.п., в современной лингвистической литературе обычно проводится разграничение между продуктивной интерференцией, связанной с производством речи (говорением, чтением вслух и письмом) и перцептивной интерференцией, связанной с восприятием речи (аудированием и чтением). Так, к явлениям продуктивной интерференции, - пишет С.Е. Кузьмина, - можно отнести произнесение носителем русского языка таких высказываний, как *It was nice. Very interesting. I like it a lot* ровным тоном, не изменяющимся на протяжении всего предложения, а к явлениям перцептивной интерференции – необоснованную интерпретацию носителем английского языка высказываний: *Это было чудесно. Очень интересно. Мне очень понравилось*, произнесенных таким же тоном, как саркастических. Основой для интерференции в данном случае служит несоответствие между двумя языками, заключающееся в нейтральности ровного тона в русском языке и его стилистической отмеченности в английском» [Кузьмина 2008: 38].

Нейтральность ровного тона в русском языке и его коннотативная окраска в английском языке – один из примеров просодической интерференции в речи билингва. Именно такое наблюдение натолкнуло нас на идею экспериментального исследования влияния фонетической системы родного языка, в частности английского, на произносительные навыки студентов, говорящих на русском языке как иностранном.

Экспериментально-фонетическое исследование было осуществлено на материале супraseгментных характеристик высказываний, содержащих модально-эмоциональную коннотацию «пренебрежение». Пренебрежение рассматривается как один из коннотативных элементов высказывания, вытекающий из грамматической категории модальности и, в частности, из значений субъективной модальности. «Модально-эмоциональная коннотация – это такой речевой феномен, в котором присутствует как отношение

говорящего к содержанию своего высказывания (естественно, с учётом апеллятивных координат коммуникативной ситуации), так и эмоциональная окраска этого отношения. На супraseгментном уровне коннотативность фразы находит свою реализацию в сложных рисунках просодических структур языковых высказываний» [Фромм, Саможенов 2010: 172].

Исходным языковым материалом экспериментально-фонетического исследования послужила серия высказываний, взятых из произведений современной художественной литературы. Экспериментальный корпус составил 120 высказываний, из которых были отобраны 18, наиболее полно соответствующих задачам эксперимента. Объем экспериментального материала для каждого диктора составил 20 высказываний: 10 модально - окрашенных и 10 высказываний, реализованных в контексте без модально-эмоционального маркера. Запись экспериментального материала была проведена на цифровой носитель (впоследствии обработана и перенесена на компьютер) в студии звукозаписи Экспериментальной лаборатории акустики речи Нижегородского государственного лингвистического университета. В качестве дикторов-информантов были привлечены 3 мужчины и 3 женщины, носителя английского языка в возрасте от 20 до 25 лет, не имеющих дефектов дикции. Информанты являлись студентами университетов и колледжей, изучающими русский язык более 5 лет, и находящимися во время записи на курсах русского языка в России. Окончательный вариант принимался после пробной записи с согласия информанта. Экспериментальный корпус был реализован квазиспонтанно, в заданной экстралингвистической ситуации, с заданной дикторам модально-эмоциональной установкой. Дикторам предлагалось произнести текст - с наличием в нём модально-эмоционального маркера – пренебрежительно; и нейтрально, без заданной модально-эмоциональной коннотации. Тексты для записи информанты получали для ознакомления заблаговременно. Дикторам-информантам предлагалось произносить высказывания в контексте и вне его, что способствовало более точной реализации. Экспериментально-фонетическое исследование проводилось методом комплексного анализа, включающего в себя:

1. Аудиторский анализ:

- слуховой анализ речевых образцов аудиторами – носителями литературной нормы произношения русского языка.

2. Инструментально-акустический анализ:

- запись отобранного материала на цифровой носитель;
- исследование материала с помощью компьютерной программы обработки речевых сигналов PRAAT (замеры и анализ темпоральных, динамических и тональных характеристик);

Аудиторский анализ записанного материала проводился в три этапа, целью его проведения явился отбор материала, наиболее полно соответствующего задачам исследования. На первом этапе проверялось, насколько произнесенные дикторами-информантами высказывания соответствуют заданным речевым ситуациям. Для проведения этого этапа

были привлечены 7 носителей русского языка, владеющих литературной нормой произношения и получающих лингвистическое образование – студенты НГЛУ, обучающиеся по направлению подготовки «Филология» и изучающие в качестве первого иностранного языка – английский.

На первом этапе анализа были поставлены следующие задачи:

- определить соответствие записанного текста литературной норме современного русского языка;
- соотнести произнесенное высказывание с модально-эмоциональной коннотацией «пренебрежительно»;
- оценить степень выраженности пренебрежения в высказывании по 10-балльной шкале.

На втором этапе аудиторского анализа были отобраны только те из высказываний, которые набрали 8 или более баллов у каждого из дикторов.

На третьем этапе аудиторского анализа были поставлены следующие задачи:

1. Выделить из трёх компонентов просодической структуры высказывания (мелодический, динамический, темпоральный) ведущий для выражения модально-эмоциональной коннотации
2. Оценить темп речи при произнесении «пренебрежительного высказывания» (медленный, средний, быстрый)
3. Определить наличие эмотивных и интеллектуальных пауз в высказывании
4. Определить ядерный слог высказывания
5. Определить направление движения тона в высказывании
6. Оценить темп речи при произнесении «пренебрежительного высказывания» (медленный, средний, быстрый)
7. Оценит интенсивность произнесения инициальных высказываний (низкая, средняя, высокая).

Таким образом, аудиторский анализ позволил не только сформировать корпус высказываний для дальнейшего инструментально-акустического анализа, но и эмпирически исследовать роль просодических средств в реализации пренебрежительного отношения говорящего к предмету речи.

По результатам аудиторского анализа для последующего инструментально-акустического анализа было отобрано 12 инициальных высказываний объёмом 100 единиц, длительностью 16 минут в исполнении 6 дикторов. Экспериментально-акустический анализ был произведён, как уже отмечалось, при помощи электронной программы анализа речевого сигнала PRAAT, а затем полученные результаты были подвергнуты лингвистической интерпретации.

Литература

1. Еремина В.В., Еремина О.С. Технология работы над речевыми ошибками иностранцев, вызванными интерференцией // Известия Волгоградского государственного технического университета. Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2013. № 13(116). Том 10. С. 52-54.
2. Кузьмина С.Е. О понятии языковой интерференции // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, 2008. № 10. С. 36-38.
3. Теренин А.В. Взгляд на языковую интерференцию и степень её проявления // Современные проблемы науки и образования. Пенза: Издательский дом «Академия Естествознания», 2014. № 3. С. 561.
4. Фромм А.А., Саможенов С.Н. Методика экспериментально-фонетического исследования просодических характеристик модально-эмоциональных коннотаций немецкой речи // Человек и языковое пространство: Аспекты взаимодействия. Вып. 4. Межвузовский сборник научных трудов к 65-летию кафедры немецкой филологии НГЛУ им. Н.А.Добролюбова / Отв. ред. Е.В.Плисов. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова, 2010. С. 171-181.

Федотова Е.А.
(г. Калининград)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ КОГНИТИВНОЙ КАРТЫ НАУКИ

Аннотация: *С точки зрения когнитивно-дискурсивной парадигмы рассматривается понятие терминологического поля. Мы исходим из того, что ячейками когнитивной карты науки являются терминологические поля.*

Ключевые слова: *терминологическое поле, когнитивная карта науки, базовые концепты, термины, концептуализация, категоризация.*

Abstract: *From the point of view of cognitive-discursive paradigms concept of terminological field is viewed. We suppose that the cells of cognitive map of science are the terminological fields.*

Key words: *terminological field, cognitive map of science, base concepts, terms, conceptualization, categorization.*

Описывая терминологическую систему – значит перечислить наименования указанных форматов знания, что еще не дает представления об иерархии единиц в терминосистеме, и что должно быть восполнено с помощью *когнитивной карты науки*. Узловые точки карты соответствуют обычно повторяющимся ключевым понятиям всей системы и предопределяют разные аспекты их возможного рассмотрения, включая знания их связей и соотношения друг с другом. Ключевыми понятиями какой-либо науки оказываются как отдельные концепты, так и концептуальные структуры, существующие в виде набора «элементарных» концептов/концептуальных признаков, служащих основой для концептуализации материала изучаемой науки [Кубрякова, Дроздова 2007: 8-13].

Когнитивно-дискурсивная парадигма описания терминологической системы, отражающей систему науки, предполагает, что терминологические единицы, главным образом ключевые термины, составляющие ядро системы, должны быть описаны концептуально, как определенные когнитивные структуры специального знания [Новодранова 2006: 69-70].

Формирование *базовых (ключевых, главных, ядерных) концептов* есть результат концентрации опыта и накопления знаний основных объектов, которые характеризуют предметную область конкретной науки.

Базовые концепты картируют предметную сферу отрасли специального знания, оказывают влияние на четкую структурную членимость специального текста. Проблема выделения базовых концептов трактуется также в совокупности с понятием семантического поля, изначально связанного с именем Й. Трира.

Мы исходим из того, что *ячейками когнитивной карты науки являются терминологические поля*.

Поле является общеизвестным способом отображения и хранения информации. Разнообразные средства грамматического и лексического уровня, призванные выражать и называть общие значения, связаны между собой не случайными отношениями, а отношениями, позволяющими установить определенные закономерности. Совокупность взаимодействующих средств образует систему – поле, в лингвистике зарегистрировано несколько их видов, например, грамматико-лексическое поле [Гулыга, Шендельс 1969]. Термин «поле» был впервые введен в семасиологии как «Bedeutungsfeld» Г. Ипсеном, «Begriffsfeld» Й. Триром, учение о «поле» разрабатывалось Л. Вайсгербером, В. Порцигом, К. Бюлером, В.Г. Адмони, Г. Мюллером, Г. Беком, Х. Бринкманном, Е.В. Гулыгой, Е.И. Шендельс, Д.А. Сальковой, С.Д. Шеловым, Г.С. Щур и др.

Введенное Й. Триром понятие «семантическое поле» и «понятийное поле» базируется на учении В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка. Согласно Й. Триру, понятийное поле (Begriffsfeld) представляет собой нечто вроде посредника между целым, под которым понимается то мир содержаний, то язык, и словами. Понятийное поле – нечто темное, смутно

воспринимаемое, отдельные слова прочерчивают в соответствии с их количеством и расположением границы внутри понятийного блока. Понятийное поле не имеет физически воспринимаемой явленности, но это не уменьшает его реальность. Реальность понятийного поля – семантическое поле (Wortfeld). Эти суждения Й. Трира явно вписываются в систему представлений когнитивной лингвистики, и в дальнейшем, надо было бы говорить об этой идее Й. Трира как о концептуальном поле, употребляя термин, утвердивший себя в процессе социализации – дискуссии по вопросу: понятие/концепт [Салькова 2005: 159-164].

Д.А. Салькова рассматривает концептуальное поле как одну из составляющих, единицу ментальной сферы. Категория концептуального поля необходима для актуальных сейчас попыток создать целостную картину структуры ментального пространства человека [Салькова 2005: 159-164].

Поле характеризуется такими признаками, как наличие набора средств разных уровней, связанных между собой системными отношениями; наличие общего значения, которое в той или иной степени присуще его конституентам; общее значение поля распадается минимум на два противоположных значения, каждое из этих значений образует микрополе; поле обладает сложной структурой, которую можно представить в виде горизонтального и вертикального сечений. Также в поле выделяется доминанта. Многозначность конституентов создает возможность участия одного конституента в нескольких полях в качестве доминанты одного поля и периферийного средства другого [Гулыга, Шендельс 1969: 8-13].

Термины являются наиболее благоприятным материалом для построения полей, позволяющим раскрыть все аспекты исторического, историко-проблемного, когнитивного исследования [Татаринов 2006: 275].

В.М. Лейчик пишет, что приложение методов когнитологии к совокупностям терминов той или иной сферы позволило уточнить возможность использования понятия *терминологического поля*. В работах последнего времени показано, что терминопole – это совокупность терминов, то есть языковых знаков, связанных логическими, ассоциативными и иными отношениями, как это имеет место в терминосистеме, и что в рамках терминосистемы может существовать несколько более или менее законченных терминопoleй (микротерминопoleй). Терминологическое поле, как единица ментального пространства, имеет ядро и периферию [Лейчик 2007: 121- 131]. Это подтверждается анализом одного из важнейшего языка для специальных целей – языка современной техники.

В энциклопедическом словаре «Общее терминоведение» представлено следующее определение терминопoleя: «...это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы однородной профессиональной деятельности» [Татаринов 2006: 275].

С.Д. Шелов дает следующее определение: «терминологическое поле термина – это совокупность его ближайших в понятийном отношении «терминологических соседей», необходимых и достаточных для идентификации (установления, отождествления) его понятийного содержания, а также совокупность его понятийных связей с этими «соседями» [Шелов 2007: 93-96].

В рамках нашего исследования терминологическое поле рассматривается как составная часть, ячейка когнитивной карты науки.

В.А. Татарinov выделяет следующие основные характеристики терминопольей: связь всех элементов терминополья; взаимоопределяемость элементов; целостность полевой структуры; историческая обусловленность; этапность развития и подчиненность построения терминопольей исследовательским задачам. А методологическую основу полей составляют три категории: «деятель (субъект) – деятельность – объект деятельности», отражающие онтологическую основу понятийного содержания полей, связанных, взаимозависимых и взаимообусловленных, рефлектирующих профессиональную деятельность и создающих единое целое [Татарinov 2006: 276].

Ядерную область образуют наиболее общие термины-понятия, например, в исследуемой нами отрасли научного знания «Безопасность производства и технологических процессов» терминами, несущими функцию имен полей, являются «Охрана труда» (Arbeitsschutz), «Эргономика» (Ergonomie), «Производственная медицина» (Betriebsmedizin), «Экология» (Ökologie) и др. Основу формирования полей составляют иерархические связи. Для обозначения уровней последовательной иерархической связи при построении терминополья используются термин «макрополе» (суперполе, глобальное поле), затем по рангу следует «микрополе» (субполе, миниполе), а также другие малые группы.

Принцип структуризации – установление принадлежности терминов к различным категориям – позволяет полно представить картину взаимосвязей и взаимозависимостей внутри системы. Категоризация является одним из необходимых приемов построения терминопольей. Количество категорий обычно расширяется в зависимости от задач построения терминопольей и структуры анализируемой терминологии [Татарinov 2006: 276-277].

Терминологическое поле как сложная многоуровневая система языка профессиональной деятельности раскрывает внутреннюю структурированность исследуемой отрасли знания, облегчает ее восприятие как фактора систематизированного научного знания, а также может быть использован как метод в процессе обучения языку профессии и при создании специальных словарей.

Когнитивная карта науки воплощается в терминологических полях. Построение когнитивной карты науки можно осуществить с помощью конструирования терминологических полей определенной отрасли научного знания.

Литература

1. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс. – М.: Просвещение, 1969. – 183 с.
2. Кубрякова Е.С., Дроздова Т.В. Ключевые понятия науки с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова, Т.В. Дроздова // Когнитивная лингвистика: новые проблемы познания: Сб. науч. тр., вып. 5. – М., Рязань, 2007. – С. 8-13.
3. Лейчик В.М. Когнитивное терминоведение – пятый этап развития терминоведения как ведущей научной дисциплины рубежа XX-XXI веков / В.М. Лейчик // Когнитивная лингвистика: новые проблемы познания: Сб. науч. тр., вып. 5. – М., Рязань, 2007. – С. 121-132.
4. Новодранова В.Ф. Когнитивная карта науки / В.Ф. Новодранова // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. мат-в 26-28 сентября 2006 г. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. – С. 69-70.
5. Салькова Д.А. Концептуальное поле как один из видов ментальных пространств / Д.А. Салькова // Сб. науч. тр. Международной конференции «Пелевинские чтения – 2005». – Калининград: Изд-во КГУ, 2005. – С. 159-165.
6. Татаринов В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / В.А. Татаринов - Российское терминологическое общество РоссТерм. – М.: Московский Лицей, 2006. – 528 с.
7. Шелов С.Д. К вопросу о понятийной организации терминологии: некоторые новые результаты / С.Д. Шелов // Сб. науч. тр. Третьей международной научной конференции «Языки профессиональной коммуникации» (23-25 октября 2007): в 2 т. / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск: Энциклопедия, 2007. – Т. 1. – С. 93-96.

Харунова Л. Р.
(г. Уфа)

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ АНТИТЕЗЫ В РОМАНЕ У.С. МОЭМА «ЛУНА И ГРОШ»

Аннотация: *Антитеза в романе У.С. Моэма «Луна и грош» является одним из основных стилистических средств реализации в тексте принципа контраста. В статье предпринята попытка провести анализ стилистического приема антитезы, рассмотреть ее виды, функции и роль в произведении.*

Abstract: *The antithesis in W.S. Maugham's novel The Moon and Sixpence appears as one of the most important stylistic means of revealing the essential contrasts around which the novel is organized. The article attempts to hold the analysis of the antithesis, its types, functions, and role in the novel.*

Ключевые слова: *антитеза, У.С. Моэм, «Луна и грош», контраст.*

Key words: *antithesis, W.S. Maugham, The Moon and Sixpence, contrast.*

Запоминающийся и яркий образ в художественном произведении нередко создается при помощи контраста. Под контрастом понимается «композиционно-стилистический принцип развертывания речи, заключающийся в динамическом противопоставлении двух содержательно-логических, а также структурно-стилистических планов изложения характеров, описания» [Акулова Н.Н. 2011: 31]. Главным назначением такого выразительного приема, как контраст, является стремление оказать эмоциональное воздействие на читателя.

У.С. Моэм в романе «Луна и грош» широко использует принцип контраста. Контраст присутствует на разных уровнях художественного текста, в том числе в системе персонажей: в образах контрастных пар (Стрикленд – Дирк Стрев, Стрикленд – Эмми, Бланш – Дирк, Ата – Эмми) или как результат развития образа персонажа (в начале романа Стрикленд работает, живет для семьи, в конце – занимается любимым делом, руководствуясь желанием создать шедевр и создает его, но признание картины Стрикленда получают только после его смерти; его жена Эмми, в начале романа – домохозяйка, а в конце – зарабатывает деньги и преуспевает). Контраст обнаруживается при описании пейзажей: например, многолюдность улиц Парижа – и тишина и уединенность на Таити. Контраст может быть обнаружен и в символике произведения, автор противопоставляет небесное светило – Луну, недостижимую вершину – грошу, земному предмету.

Антитеза в романе У.С. Моэма «Луна и грош» является одним из основных стилистических средств реализации в тексте принципа контраста. Стилистическая значимость антитезы достигается двумя путями: лексической или синтаксической ее организацией. Остановимся, прежде всего, на использовании лексических средств создания антитезы, в частности, на использовании антонимов, лексических повторов.

В романе писатель размышляет о величии творческой личности художника и противоречивости искусства. “The greatness of Charles Strickland was authentic. It may be that you do not like his art, but at all events you can hardly refuse in the tribute of your interest. He disturbs and arrests” [Maugham W.S. 2010: 5]. Гениальность и злодейство парадоксально соединены в Стрикленде, но при этом его искусство, по мнению Моэма, важнее, чем сам Стрикленд: “His *faults* are accepted as the necessary complement to his *merits*” [Maugham W.S. 2010: 5]. Данное противопоставление, создающееся при помощи антонимов, подчеркивает противоречивую сущность Стрикленда.

Следующий пример противопоставления отражает реальные жизненные противоречия, с которыми столкнулся художник, раздвоение его личности: “the protest of *romance* against the *commonplace of life*” [Maugham W.S. 2010: 38].

Внешность Стрикленда и представление о ней рассказчика расходятся между собой, и автор применяет сложную антитезу, также построенную на антонимах: “He was bigger than I expected: I do not know why I had imagined him *slender* and of insignificant appearance; in point of fact he was *broad and heavy*, with large hands and feet, and he wore his evening clothes clumsily... He was a man of forty, not *good-looking*, and yet not *ugly*...” [Maugham W.S. 2010: 7]. Первое впечатление от встречи со Стриклендом рассказчик описывает при помощи антитезы, которая включает антонимичную пару «admire – avoid»: “One would *admire* his excellent qualities, but *avoid* his company” [Maugham W.S. 2010: 2]. Не только во внутренней сущности, но и во внешности и выражении лица героя романа чувствуется контрастность. Антитеза в описании Стрикленда выполняет изобразительную функцию: “It was a slow smile, starting and sometimes ending in the eyes; it was very sensual, neither *cruel* nor *kindly*, but suggested rather the inhuman glee of the satyr” [Maugham W.S. 2010: 101].

В описании миссис Стрикленд также содержится антитеза в ее изобразительной функции: “She was a woman of thirty-seven, rather tall and *plump*, without being fat; she was *not pretty*, but her face was *pleasing*, chiefly, perhaps, on account of her kind brown eyes” [Maugham W.S. 2010: 90]. Рассказчик недоумевал по поводу миссис Стрикленд: “I could not decide whether she desired the return of her husband because she *loved* him, or because she *dreaded* the tongue of scandal” [Maugham W.S. 2010: 75]. Антитеза в данном примере достигается применением двух резко противоположных понятий «любовь» и «страх», что подчеркивает парадоксальность явления.

Знакомство с миссис Стрикленд наводит рассказчика на размышления о сущности человеческой природы: «I had not yet learnt how contradictory is human nature; I did not know how much *pose* there is in the *sincere*, how much *baseness* in the *noble*, nor how much *goodness* in the *reprobate*» [Maugham W.S. 2010: 2]. В данном примере антитеза высвечивает противоречивые свойства человеческой натуры, что подчеркивается автором использованием пар резко противоположных понятий: низость и доброта, благородство и отверженность. Сходным образом в главе 15, после возвращения домой и разговора с миссис Стрикленд, рассказчик несколько разочарованно рассуждает о противоречивых свойствах человеческого характера: «Now I am well aware that *pettiness* and *grandeur*, *malice* and *charity*, *hatred* and *love*, can find place side by side in the same human heart» [Maugham W.S. 2010: 115]. Антитеза в данном примере также подчеркивает контраст между главным героем и окружающими его людьми и достигается за счет использования антонимов.

О жизни Дирка и Бланш Моэм пишет: “Their life in its own way was an idyl, and it managed to achieve a singular beauty. The absurdity that clung to everything connected with Dirk Stroeve gave it a curious note, like an unresolved discord, but made it somehow more modern, more human; like *a rough joke* thrown into *a serious scene*, it heightened the poignancy which all beauty has” [Maugham W.S. 2010: 131]. Таким образом, Моэм использует антитезу, которая имеет оттенок иронии и показывает жизнь Дирка и его жены, как «шутку, вкрапленную в серьезную сцену».

Важную роль играет и синтаксическая организация антитезы в романе. Так, например, в главе 14 автор рассуждает о творчестве художника: “Conversion may come under many shapes, and it may be brought about in many ways. With some men it needs a cataclysm, as a stone *may be broken* to fragments by the fury of a torrent; but with some it comes gradually, as a stone *may be worn away* by the ceaseless fall of a drop of water» [Maugham W.S. 2010: 120]. В этом отрывке антитеза сочетается с применением лексических повторов: «may» и «some», «as a stone may» – и параллельных конструкций, что позволяет нам предположить, что в данном контексте антитеза выполняет ритмообразующую функцию. Другой схожий пример из текста романа: «Some advertised *badly* and some *well*. Some were *modern* and some were *old-fashioned*» [Maugham W.S. 2010: 61].

Кроме антитезы с параллельными конструкциями в романе существует сложная антитеза, в которой для усиления эмоционального воздействия используется такой стилистический прием, как эпитет. Моэм при описании Дирка использует сложную антитезу для создания юмористического эффекта: “Dirk had a *sweet and generous nature*, and yet was always *blundering*; a real feeling for what was *beautiful* and the capacity to create only what was *common place*” [Maugham W.S. 2010: 131]. В этом примере антитеза дополняется эпитетами «sweet and generous» и антонимическими фразами «a real feeling for what was beautiful and the capacity to create only what was common place». Сложная антитеза, употребленная в изобразительной функции и состоящая из двух антонимических пар, обнаруживается и в следующем предложении, характеризующим поведение миссис Стрикленд после того, как муж ушел от нее: она неизменно сохраняла достоинство, где бы она ни появлялась. “She was *brave*, but *not too obviously*, *cheerful* but *not brazenly*, and she seemed more anxious to *listen to the troubles* of others than to *discuss her own*» [Maugham W.S. 2010: 129]. Здесь Моэм применяет антитезу, которая производит сильное впечатление, будучи основанной на противопоставлениях «brave, but not too obviously», «cheerful but not brazenly».

Оценочную функцию антитеза выполняет в разговоре рассказчика с Эмми, содержащем размышления о свойствах человеческого характера: “I expected then people to be more of piece than I do now, and I was distressed to find so much *vindictiveness* in so *charming creature*» [Maugham W.S. 2010: 125]. Из этого примера видно, что антитеза принимает черты оксюморона, то есть

сочетает слова, которые противоречат значению друг друга: «кровожадные инстинкты этого прелестного создания».

Таким образом, антитеза занимает важное место среди стилистических приемов, способствующих созданию эффекта контраста в романе. Стилистическая значимость антитезы достигается двумя путями: лексической или синтаксической ее организацией. В романе содержатся разные структурные виды антитез: простая и сложная, антитеза с параллельными конструкциями, что помогает читателю ярче увидеть образы таких героев, как Стрикленд, его жена, Дирк Стрев, оценить их. Антитезе присущи экспрессивная, эстетическая, оценочная, юмористическая, ироническая функции. В случае с параллельными конструкциями она приобретает ритмообразующую функцию. Юмористическую функцию антитезы мы можем увидеть на примере описания внешности и поведения Дирка Стрева, а экспрессивную при изображении его картин. Изобразительную функцию антитезы можно наблюдать на примере описания Стрикленда и его жены. Таким образом, мы видим, что антитеза в романе имеет множество функций, и это помогает нам оценить всю красоту английского литературного языка.

Литература

1. Акулова Н.Н. Дискуссионные вопросы трактовки противоречия в лингвистике // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – С. 29 – 32.
2. Maugham S. The Moon and Sixpence. – М.: Каро, 2010. – 384 p.

Церюльник А.Ю.
(г. Хабаровск)

ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ГИПЕРТЕКСТЕ БЛОГА

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования эллиптических конструкций в гипертексте блога. Отмечается, что в плане актуального членения предложения данные конструкции, используемые в блогах, выполняют выделительную функцию.

Abstract: The article deals with the issue of using elliptical constructions in blog hypertext. It is noted that these structures perform excretory function in terms of actual division of proposals.

Ключевые слова: блог, заголовок, посты блога, гипертекст, эллиптические конструкции.

Keywords: *blog, header, blog posts, hypertext, elliptical design.*

С внедрением технических возможностей технологии web 2.0. блоги стали приобретать массовую популярность. Стремительное развитие подобной виртуальной коммуникации, влияние её на реальные события, где слова простого человека впервые могут быть донесены до огромного числа пользователей сети во всех странах, обуславливает актуальность многопланового исследования блогосферы.

Важными структурными составляющими гипертекста блога являются авторская страница, заголовочный комплекс, записи (посты) и комментарии.

Весьма распространёнными в блогах являются модели, в которых представлены эллиптические конструкции. Как правило, они размещены в числе первых двух предложений авторских записей (постов) блога.

Вслед за А. П. Сковородниковым под эллиптическими конструкциями мы понимаем такие конструкции, которые характеризуются наличием хотя бы одной нереализованной обязательной валентности (прямой или обратной), компенсируемой средствами микро- или макроконтраста, а также ситуацией высказывания; имеют фактически (в речи, в тексте) или потенциально (в языке, в системе) соотносительную нормативную конструкцию с аналогичной реализованной валентностью, являются структурами, где незамещённость синтаксической позиции (позиций) имеет определённое стилистическое значение [Сковородников 1981: 20].

Выделяются следующие типы эллиптических конструкций:

- 1) контекстуальный эллипсис, восполняемый из макроконтраста, который окружает рассматриваемую предикативную единицу;
- 2) ситуативный эллипсис, при котором восполнение осуществляется за счёт экстралингвистических факторов (обстановки речи, говорящих и т.д.);
- 3) фразеологический эллипсис, при котором восполнение происходит при помощи микроконтраста, т.е. внутреннего контраста предикативной единицы с незамещённой синтаксической позицией, и осуществляется за счёт валентностных показателей наличных членов предложения;
- 4) эллиптические конструкции, специфика которых обусловлена синкретизмом восполняющих факторов, обозначенных в других типах данных конструкций, и особенностями построения сложного синтаксического целого [Сковородников 1981: 21 – 23].

Содержательным центром в блогах для эллиптических конструкций является заголовок записи (поста), входящий в макроконтраст, при помощи которого возможно лексическое восполнение эллиптического предложения. В связи с этим выделяемые в блоге эллиптические конструкции являются контекстуальными. В большей степени данные конструкции встречаются в сетевых дневниках. Рассмотрим скриншоты некоторых примеров. Скриншоты фрагментов записей блогов с заголовком представлены с целью полностью сохранить авторское оформление (размер и тип шрифта, отступы)

материала, размещённого в блоге. Первая строчка примеров является заголовочной частью.

Модификация 1. Использование глагольных конструкций в начальной части в качестве темы и эллипсиса в начале записи блога.

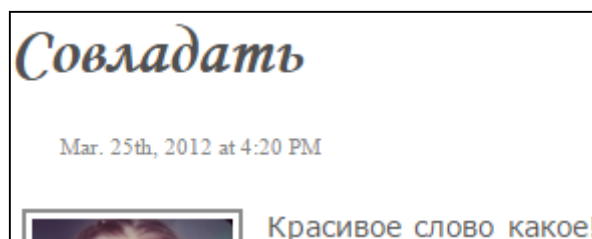


Рис. 1. (Блог «Жизнь прекрасна», 25 марта 2012 г., <http://redtata.livejournal.com/>)

Эллиптическим предложением является «Красивое слово какое!» (рис. 1). Соотносительная нормативная конструкция – «Совладать – красивое слово какое!». В рассматриваемом примере имеется одна нереализованная валентность, выполняющая роль темы и вынесенная в блог за пределы записи в заголовок.

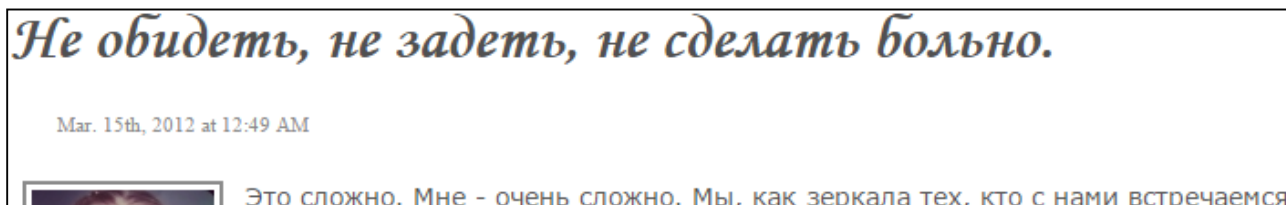


Рис. 2. (Блог «Жизнь прекрасна», 15 марта 2012 г., <http://redtata.livejournal.com/>)

Эллиптическим предложением в данном примере (рис. 2) является «Это сложно». Соотносительная нормативная конструкция – «Не обидеть, не задеть, не сделать больно – это сложно». В обозначенном примере тема также выносится за пределы эллиптического предложения в заголовок записи, в результате этого усиливается логическое ударение на часть, расположенную в заголовке, а также на первое предложение записи.

Модификация 2. Использование номинативных конструкций в заголовочной части в качестве темы и эллипсиса в начале записи блога.

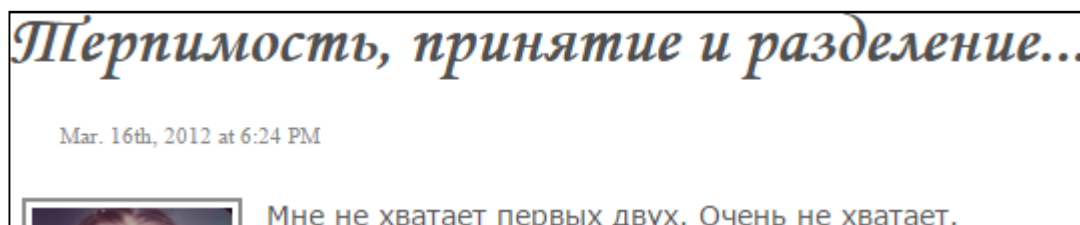


Рис. 3. (Блог «Жизнь прекрасна», 16 марта 2012 г., <http://redtata.livejournal.com/>)

В данном примере эллиптическими предложениями являются «Мне не хватает первых двух» и «Очень не хватает» (рис. 3). Во втором предложении записи используется лексический повтор с целью усиления сказанного: «Очень не хватает». Содержательный центр обозначен в заголовке «Терпимость, принятие и разделение». Соотносительная нормативная

конструкция – «Терпимость, принятие и разделение: мне не хватает первых двух качеств, очень не хватает».

В стилистическом аспекте подобные эллиптические конструкции, используемые в блогах, выполняют выделительную функцию (в плане актуального членения предложения). В наиболее чистом виде эта функция проявляется в таких разновидностях контекстуального эллипсиса, как эллипсис компонента словосочетания или члена простого предложения с возможностью восполнения из микро- или макроконтраста. Контекстуальный эллипсис в блогах также оживляет авторское повествование, придаёт написанному разговорные интонации, создаёт эффект непреднамеренного устного сообщения (интимизация повествования).

Литература

1. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Ониненко, М.Ю. Сидорова. – М.: МГУ, 1998. – 528 с.
2. Сковородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка: Опыт системного исследования / А.П. Сковородников. – Томск: изд-во Томского ун-та, 1981. – 255 с.
3. Русская грамматика. В 2 т. Т. 2. Синтаксис / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 710 с.

Черкасова А. Ю.
(г. Элиста)

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ВЕРСИЙ ЖЕНСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности и преимущества электронных версий женских глянцевого журналов, представлена классификация данного жанра, выявлены их ключевые характеристики.

Ключевые слова: женский глянцевый журнал, медиа – дискурс.

Abstract: Characteristics and advantages of electronic version of women's glossy magazines are presented in this article. A classification of such genre as well as its key characteristics are revealed in the given research.

Key words: women's glossy magazine, media – discourse.

Как известно, глянцевые журналы являются частью жизни чуть ли не каждого современного человека. Более того, в современном мире все большую популярность приобретают их электронные версии.

Преимущество электронных версий глянцевого журналов заключается в легкой и быстрой доступности к информации. Как известно, 21 век – век технологий и новшеств. С изобретением различных гаджетов и интернета жизнь современного человека стала более легкой и упрощенной. Узнать любую информацию за несколько минут – заслуга интернета. Существует огромная масса интернет - версии популярных журналов. Таким образом, онлайн – журналы обладают огромными преимуществами. Они – бесплатны, интерактивны, мультимедийны, мобильны; для них характерна быстрая публикация, наличие поисковой строки, что в совокупности определяет активное развитие данного жанра.

Главная особенность глянцевого журналов – проповедование стилей и образов жизни, которые являются идеальными в сознании читателей.

Глянцевые женские журналы становятся все чаще объектом лингвистических исследований таких ученых как Е.Ю. Коломийцева, В.В. Смеюха, А.О. Шатова, Е. Цух и многих других.

В целом, основные разделы глянцевого журналов: красота, здоровье, мода, стиль; полезные советы; статьи о знаменитостях, социальных проблемах; карьера; взаимоотношения с партнером; путешествия.

Определим специфику электронных версий женских глянцевого журналов. В рамках медиа - дискурса глянцевого журнала Э.Р. Каюмова выделяет два типа гиперссылок, которые формируют гипертекстовую природу структуры глянцевого журнала: 1) внутренние (внутрижурнальные), т.е. отсылка к материалам, представленным в данном номере издания; 2) внешние, отсылающие к информации, ресурсам, находящимся за рамками данного выпуска журнала. Первая группа гиперссылок оформляет единство данного номера журнала, позволяет читателю ориентироваться в структуре и содержание номера, обеспечивает целостность его восприятия. [Каюмова: 241]

Согласно М.М. Лукиной, интернет - издания, в частности, электронные версии женских журналов, имеют свою классификацию, которая может быть представлена следующим образом:

1. Эквивалентные копии традиционных СМИ, т.н. «клоны». Существует огромное количество клонов или копии печатной продукции в сети интернет. Обычно электронные версии размещаются после выхода печатного издания, а в некоторых случаях – раньше или одновременно.

2. Собственно сетевые СМИ, которые не имеют копии печатных изданий. На сегодняшний день имеется масса сетевых журналов на просторах Интернета. Большинство из них ориентированы на социально - активную, деловую, технически продвинутую, достаточно обеспеченную женскую аудиторию.

3. Модифицированные онлайн - версии традиционных СМИ («гибриды»). Электронная версия журнала не является точной копией печатного выпуска. Кроме материалов, опубликованных в печатном издании, содержится архив публикаций, дополнительные статьи на самые актуальные темы. Все публикации на сайте имеют счетчики посещений (рейтинги), читатели голосуют и комментируют материалы. При этом материалы адаптируются для их восприятия на экране компьютера, и учитываются возможности Интернет - технологий. [Коломийцева: 92]

Практически все современные популярные женские глянцевого журналы имеют свои представительства в сети Интернет. Рассмотрим их подробнее.

К примеру, журнал «Cosmopolitan» [<http://www.cosmopolitan.com/>] выходит ежемесячно с 1965 года как женский журнал, ранее он был представлен как литературный журнал. Журнал «Cosmopolitan» публикуется в 64 странах на 35 языках. На сегодняшний день редактором журнала «Cosmopolitan» американской версии является Джоанна Коулс. Целевая аудитория журнала - современные девушки и женщины, самостоятельные и независимые. Основные рубрики электронной версии журнала: «Любовь», «Красота и Стиль», «Карьера», «Здоровье и Фитнес», «Знаменитости», «Политика», «Еда», «Гороскопы». Каждый день журнал обновляется свежими новостями и событиями. Читателям предоставляется возможность делиться ссылками на статьи в различных социальных сетях, таких как: Твиттер и Фейсбук.

Журнал «Glamour» [http://www.glamour.com/?us_site=y] основан в 1939 году и печатается во многих странах. «Glamour» - журнал для энергичных, целеустремленных современных женщин, жительниц мегаполисов, которые следят за модой, не пропускают новинок, часто ходят по магазинам. Имеется традиционный набор рубрик в его электронной версии – мода, красота и здоровье, знаменитости. К этому списку добавлены рубрики под названием «Свадьба», «Свидания и Секс», «Образ жизни», «Вдохновение», «Видео». Например, в рубрике «Свадьба» собраны статьи о подготовке к свадьбе и ее планировании. Читательницам предлагается просмотреть различные фасоны свадебных платьев, обручальные кольца, а также прочитать реальные свадебные истории. Рубрика «Вдохновение» рассказывает нам об интересных историях успешных женщин и звезд, о карьерных вопросах, профессиональных советах. В разделе «Видео» имеется возможность просмотреть множество видео, посвященных различным темам, от техники нанесения макияжа до интервью со знаменитостями.

Журнал «Elle» [<http://www.elle.com/>] был основан в 1945 году во Франции. Американская версия этого журнала появилась в 1985 году. Возраст читательниц журнала «Elle» варьируется от 18 до 45 лет. Как и во многих электронных версиях журналов содержатся рубрики такие как: «Мода», «Красота», «Жизнь и Любовь», «Гороскопы» и «Культура». Каждая рубрика четко разделяется на подрубрики. Так, например, рубрика

«культура» содержит в себе подрубрики - «Знаменитости», «ТВ и Фильмы», «Музыка», «Книги», «Путешествие и Еда», «Техника», «Искусство и Дизайн», «Политика».

Журнал «Vogue» [http://www.vogue.com/?us_site=y] был основан Артуром Тюрнюрмом. Первый номер журнала вышел в свет 17 декабря 1892 года. Вплоть до 1972 года журнал выпускался еженедельно, а затем каждый месяц. Основная тематика журнала «Vogue» - мода и стиль. На сегодняшний день редактором самого влиятельного журнала моды является Анна Винтур, которая попыталась как можно больше увеличить аудиторию журнала, акцентируя внимание на то, что высокая мода рассчитана для всех, а не только для избранных. Журнал выпускается в 21 стране. Электронная версия журнала содержит основные рубрики – «Мода», «Модные показы», «Культура», «Видео». Например, рубрика «Мода» состоит из нескольких разделов, таких как: звездный стиль (стиль знаменитостей), шоппинг, уличный стиль, модели, дизайнеры, тенденции. Отличительной чертой журнала «Vogue» является высокий статус, престижность и авторитетность.

Что касается, оформления интернет - версии глянцевого журнала, считается целесообразным хорошо продумать дизайн: правильно расположить текст, ссылки, подобрать эффектные картинки и выбрать приятную цветовую гамму, на фоне которой текст будет хорошо усвоен читателем и не раздражать его.

Обычно на сайтах не используется черный цвет букв на чисто белом фоне. Если сайт содержит большое количества текста, то фон используется белый, а буквы – серые, даже тёмно-серые, чтобы текст хорошо читался. А очень бледные буквы напрягают зрение.

Так авторы Е.И. Григорьева, И.М. Ситдинов в своих работах, посвященных отличиям форматов электронного издания от печатного, рассматривают выбор шрифта, форму, структуру электронного издания. Авторы утверждают, что для электронного издания подходит шрифт без засечек, который является комфортным для чтения и быстрому восприятию информации. Также немаловажны параметры интервала. Следует чтобы интервал был неплотным и не сильно разреженным для удобочитаемости текста. [Григорьева, Ситдинов: 4]

В целом, по мнению исследователей возможности в электронном формате журнала намного больше. Можно не заботиться об экономии места, разрешается использовать достаточно большой размер шрифта или фотографии, снабжать статьи мультимедиа, использовать различные цвета. Ведь использование цвета в электронном формате не требует дополнительных затрат, в отличие от использования краски при печати на бумаге. Еще одно преимущество онлайн - версии журнала – наличие ссылок, которые должны быть кликабельными. Согласно А. Лебедеву ссылки должны быть выделены, цвета, используемые для ссылок, не должны использоваться для обозначения других элементов текста. Ссылки должны быть подчеркнуты. [Лебедев: 272]

Итак, теоретический анализ нашего исследования показал, что электронные версии глянцевого журнала охватывают большой спектр тем, которые затрагивают многочисленные сферы жизни женщины (красота, мода, здоровье, отношения и др.). Целевая аудитория такого рода жанра широка: читателями являются люди разных профессий, политических взглядов и убеждений, религий. Благодаря многим возможностям интернет - журнала в отличие от печатного, читатели могут обращаться к архивам публикаций, пользоваться строкой поиска, которая найдет необходимую информацию, размещенную в журнале. Наличие интерактивных функций в электронных версиях женского глянцевого журнала расширяет коммуникативные возможности издания, позволяя читателям участвовать в обсуждении материалов.

Литература

1. Григорьева, Е. И., Ситдинов, И. М. Отличие электронного издания от печатного. Цикл статей [электронный ресурс] // Официальный сайт Института социологии РАН. URL: http://www.isras.ru/index.php?page_id=1785.
2. Каюмова Э.Р. Анализ языковых особенностей женских и мужских глянцевого журналов. Дисс. - Уфа, БашГУ, 2012. – 241с.
3. Коломийцева Е.Ю. Женские журналы в Сети Интернет // Культурная жизнь Юга Рос. – 2008. - № 2. - С. 92-93.
4. Лебедев А. Ководство. – М. Издательство студии Артемия Лебедева. 2007. – 272 с.
5. Лукина М.М. СМИ в домене Ру: Хроника, цифры и типы.// Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. М., 2001, вып.6. – С.63-73.

Чивеева Н.А.
(г. Элиста)

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКИ В ПОНИМАНИИ С. ХАНТИНГТОНА

Аннотация: Данная работа представляет собой краткий лингвистический обзор особенностей самоидентификации Америки и американцев.

Ключевые слова: метафора, когнитивная метафора, политический дискурс.

Монография С. Хантингтона «Кто мы?» вышла в свет в 2004 году. Она посвящена проблеме национальной идентичности страны, которую

представляет её автор. США, с точки зрения С. Хантингтона, находится под угрозой потери идентичности, вызванной современной иммиграцией.

Автор - известный политолог и маститый журналист, являлся профессором одного из американских университетов, а также занимал пост директора Центра международных отношений Гарвардского университета. Мы рассматриваем монографию С. Хантингтона в русле современных направлений в политической лингвистике. В современной лингвистике выделяют два современных научных направления описания закономерностей метафорического моделирования. Несмотря на разницу исследовательских подходов, оба направления, традиционное отечественное, и когнитивное, могут быть объединены готовностью делать выводы о понятийной системе человека, о его мышлении, опираясь на анализ языковых фактов.

Теория концептуальной метафоры возникла в США как направление когнитивной лингвистики и сегодня активно развивается (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Н.Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Е. С. Кубрякова, Ю. Н. Караулов и др).

Данная теория рассматривает метафору как способ познания, структурирования и объяснения действительности. С точки зрения когнитивной лингвистики метафора представляет собой не только выражение человеком своих мыслей. Человек мыслит метафорами и создаёт при помощи метафор тот мир, которым живёт. Толчком к рассмотрению метафоры в новом, когнитивном аспекте, послужила работа Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живём» [Лакофф, Джонсон 2008].

Благодаря этой работе стало возможным осуществление перехода к моделированию структур сознания через описательный анализ фреймов, концептов и слотов. Основной тезис когнитивной теории метафоры, по словам авторов книги «Метафоры, которыми мы живём», сводится к следующей идее: в основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний – фреймов и сценариев. Знания, реализующиеся во фреймах и сценариях, представляют собой обобщённый опыт взаимодействия человека с окружающим миром – как с миром объектов, так и с социумом» [Лакофф-Джонсон 2008: 9].

Настоящий анализ проводится в рамках политической метафорологии, в соответствии с подходом А. П. Чудинова и уральской школы политической метафорологии. Основные принципы: когнитивный подход к исследованию; изучение метафор в дискурсе; анализ языковых и речевых метафор; антропологический подход; экспланаторность; интуитивизм и др.

Рассмотрим модель **«Американская нация – это строение (дом)»**. Метафорическая сфера-мишень (новая понятийная область), в данном случае, – это «нация», сфера-источник (исходная понятийная область) – строение (дом).

“More than many European nations, the American nation is a fragile and recent human construction” (Американская нация чрезвычайно хрупка и уязвима — гораздо больше, чем нации европейские, по причине своего

относительно недавнего возникновения). [Хантингтон 2004: 108]. Концепт «строение» - **артефактная** модель метафоры.

Концепт «Дом» считается одним из наиболее важных культурных концептов в познании мира. Его обычно упоминают среди традиционных метафорических образов, характерных для политического дискурса. Так Н. Д. Арутюнова отмечает: «Со времён Маркса стало принято представлять себе общество, как некоторое здание, строение. Эта метафора позволяет выделить в обществе базис (фундамент), различные структуры (инфраструктуры, надстройки), несущие опоры, блоки, иерархические лестницы» [Арутюнова 1990: 14-15]. В данном случае активно используется образ возможного разрушения структуры, уязвимости, тем самым представляются уровень опасности, в случае его разрушения.

Американское кредо (набор политических принципов) полностью определяет американскую национальную самоидентификацию: “The Common Creed ... is the cement in the structure of this great disparate nation” [Huntington 2004]. Это «цемент», который скрепляет сооружение этой великой и несравненной нации. Американское кредо – название постановления, принятого Палатой представителей 3 апреля 1918 года. Эта декларация написана в 1917 году Уильямом Тайлером Пейджем для участия в писательском конкурсе на патриотическую тему [8].

Следующая метафора, используемая автором, – **кулинарная**. «**The culinary metaphor is an Anglo-Protestant tomato soup to which immigration adds celery, croutons, spices, parsley.** And other ingredients that enrich and diversify the taste, but which are absorbed into what remains fundamentally tomato soup» [Huntington 2004: 129]. Данный образ – это англо-протестантской томатный суп, к которому иммигранты добавляют сельдерей, гренки, пряности, петрушку. Туда добавлены также другие ингредиенты, которые обогащают и делают разнообразным его вкус и которые полностью впитаны тем, что в своей основе остается томатным супом.

Автор книги использовал ряд не принадлежащих ему изначально метафор, говоря об ассимиляции народов, проживающих в Америке. «Сохраняя традицию использования метафор, в данном случае химических и кулинарных, эти концепции можно охарактеризовать как концепции «плавильного тигля», «томатного супа», «салата» [Хантингтон 2004: 128]. В данном случае используются два вида кулинарной метафоры (томатный суп и салат) и разновидность механизма, служащего для переплавки металлов «тигель». Рассмотрим фреймы «США – это томатный суп»; «США– это плавильный тигель»; «США – это салат».

«США– это томатный суп» (tomato soup). США, в данном случае, - это сфера-мишень. Суп – сфера источник. Сфера-мишень структурируется в сферу-источник. Поскольку содержимое кастрюли при приготовлении томатного супа перемалывается через блендер, а затем после добавления сливок процесс приготовления превращает массу в густой крем-суп,

получается некое однообразие, включающее в себя вкусовые компоненты многих ингредиентов.

США – это салат (salad). США - это сфера-мишень, салат – сфера-источник. Структурируясь в сферу-источник, сфера-мишень даёт новое понимание сущности выражения. Салат представляет собой разнообразную смесь различных компонентов, каждый из которых сохраняет свою сущность и индивидуальность, будучи нарезанным на куски.

США – это плавильный тигель или плавильный котел (melting pot). Тигель представляет собой механизм, в котором переплавляются металлы и другие компоненты, в результате чего остаётся смесь без каких-либо особенностей использованных компонентов. Единство в многообразии – основное качество данной концептуализации. «Теодор Рузвельт выразил общее мнение американцев, когда, поначалу одоблив зингвилловский «плавильный тигель», задался вопросом о соответствии этой теории реальности и в конце концов принял концепцию «томатного супа» [Хантингтон 2004: 128].

Американский политик и сенатор Барбара Микульски предлагает свою концепцию ассимиляции: «America is not a melting pot. It is a sizzling cauldron». [Huntington 2004: 172]. По ее мнению, Америка является «бурлящим котлом», а это значит, что все национальные культуры этой страны имеют равное право на существование и не обязаны расплавляться в общем культурном котле.

США - это мозаика (mosaic). США – сфера-мишень, мозаика – сфера-источник. «Мозаика – это рисунок или узор из скреплённых между собой разноцветных камешков, кусочков стекла, эмали и др.» [Ожегов 2008: 250]. Рисунок после его выполнения становится целым и неделимым. Народы, вошедшие в США, становятся необходимой составляющей общего целого, неотделимого от остального. Это, согласно классификации Чудинова А.П., **артефактная метафора**. [Чудинов 2007].

Американцы очень религиозны, что можно проследить по целому ряду метафор на **религиозную** тему. Еще в 17-18 веках американцы рассуждали о своей миссии в Новом мире в терминах Библии. Американцы называют себя «богоизбранными» людьми, которые выполняли «миссию в пустыне». Америка описывалась как «Новый Иерусалим», «Новый Израиль», «земля обетованная». Также распространено определение США как “The Greater New England”, а во время войны за независимость Америка была «Богоизбранной» (“God’s elect”), противопоставляя себя «Антихристу» - Британии. Американцы представлены как «апостолы», а это значит, что они следуют своим убеждениям и распространяют их. Эти исключительные люди строят райский «город на холме». Фраза “city on a hill”, взятая из Нагорной проповеди и употребленная Джоном Уинтропом в 1630, при его обращении к массачусетским колонистам, в дальнейшем часто использовалась американскими президентами. Рональд Рейган назвал Соединённые Штаты

«сияющим городом на холме, свет которого служит маяком для свободолюбивых людей всего мира» [6].

Известно, что ежегодно в США на постоянное место жительства прибывает не менее миллиона человек. Метафора “heaven on earth” олицетворяет привлекательность США для иммигрантов ввиду репутации этой страны как свободного государства и ряда иных причин. Метафорическое выражение «небеса на земле» ассоциируется с понятием «рай на земле» и, следовательно, представляет США как землю обетованную для всех, кто на ней живёт и собирается поселиться.

Для описания процесса иммиграции используются метафоры понятийной сферы «стихия», что указывает на огромные, неуправляемые потоки приезжающих в страну людей. **Миграция представлена в виде потока, волны, наводнения:** “The influx of immigrants”, “the last great wave of immigrants”, “floods of immigrants”.

Хантингтон обращает внимание на то, что в ходе истории при обсуждении вопросов гражданственности, в отличие от вопросов ассимиляции, используются не кулинарные метафоры, а **относящиеся к проблеме семейственности, или родственным отношениям**. Двойное гражданство уподобляется двоебрачию (bigamy). Если же человек сохраняет одно гражданство, это моногамия (monogamy).

Онтологическая метафора “America, more like any other nation, may have been born to die” («Америка, в большей степени, нежели любая другая страна, возможно, родилась, чтобы умереть») интерпретирует страну как человека. **Страна персонифицируется как живой организм, который рождается, живет и умирает.**

Всем известна агрессивность внешней политики США, неустанно борющейся за своё влияние в мире. «America remakes the world» (Америка переделывает мир). Вся история США – история борьбы за независимость, за свое экономическое благополучие, за главенство в мире. Модель **«Политика есть война»** представлена у Хантингтона следующим набором онтологических метафор, где США представлены как активный борец: „The struggles first with Britain, then France, and then again Britain strengthened this sense of Americans as a single people” (Борьба сперва с Британией, затем с Францией и потом снова с Британией укрепила в американцах чувство единства) , “Americanization movement was a social crusade” (Движение за американизацию было социальным крестовым походом).

Таким образом, основными сферами-источниками метафор для концептуализации Америки и американцев в книге Хантингтона «Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности» выступают человек, артефакты, кулинарная метафора, природные явления, война.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс: Вступительная статья// Теория метафоры: Сборник – М.: «Прогресс», 1990. – С.3 – 16.
2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живём: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Ожегов С.И.Словарь русского языка. Под ред. проф. Л.И. Скворцова. Изд. 24-е. – М.: ОНИКС, 2008
4. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности: Пер. с англ.- М.: «Транзиткнига», 2004
5. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие/ А. П. Чудинов.- 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007.- 256 с.
6. Чудинов, А. П. Принципы Уральской школы политической метафорологии/ А. П. Чудинов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2013. – № 1. – С.66-72.
7. Huntington Samuel P. Who are We?: The Challenges to America's National Identity. - Simon and Schuster, 2004. – 426 с.
8. http://en.wikipedia.org/wiki/American%27s_Creed
9. <http://win.ru/istoricheskie-diskussii/1312619749>

Шальнев Н. А.
(г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: В статье автор рассматривает актуальную тему современного образования «Здоровьесберегающие 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?

В Федеральных Государственных Образовательных Стандартах второго поколения говорится о том, что «сегодня необходимо на каждом уроке учебного предмета использовать здоровьесберегающие технологии для улучшения здоровья обучающихся» [Федеральные стандарты 2012:10]. Формы и способы использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе остаются на усмотрение учителя–предметника.

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).

Физкультурные разминки считаются «одним из универсальных способов поддержания здоровья школьников во время урока» [Тарасова 2011: 45].

В начальной школе и в среднем звене особенно интересно проводить **игру в мяч**, когда учитель кидает учащимся мяч и говорит слово или словосочетание на русском языке, а обучающиеся должны бросить мяч учителю, сказав фразу на иностранном языке. Эта игра способствует как двигательной активности школьников, так и закреплению речевых и лексических навыков и умений, необходимых для изучения иностранного языка. Игра, как считает М. Ф. Стронин, является «особо организованным занятием, требующее напряжения эмоциональных и

умственных сил» [Стронин 1984: 3]. В то же время игры на уроках иностранного языка «могут служить закреплению, повторению и некоторому расширению словарного запаса учащихся, а также закреплению знаний по грамматике» [Учиться и играть 1959: 3].

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. Ведь «если мы научим детей ценить, беречь и укреплять своё здоровье, то только в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически» [1 2005: 47].

Литература

1. Здоровьесберегающая деятельность школы в учебно-воспитательном процессе: проблемы и пути их решения //Школа, 2005, №3.
2. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы). М., «Просвещение», 1984.
3. Тарасова А.К. Физкультурные разминки на уроках //Физическая культура в школе, 2011, №5.
4. Учиться и играть. Сборник игр на немецком языке / Сост. Л. С. Левинсон и Т.М. Георгиевская. М., Учпедгиз, 1959.
5. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. М., «Просвещение», 2012.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКО-РУССКОГО СЛОВАРЯ В.ЭРТЕЛЯ)

Аннотация: В статье представлена попытка классификации окказионализмов, используемых в качестве эквивалентов-толкований в французско-русском словаре. Также обосновывается правомерность использования двуязычных словарей в качестве лингвистического источника при исследовании окказиональной лексики, формулируются критерии отбора лексических единиц, объясняются причины создания окказионализмов при составлении словаря.

Abstract: In article the attempt of classification of the nonce words used as equivalents in the French-Russian dictionary is presented. Also legitimacy of use of bilingual dictionaries as a linguistic source at research of nonce words locates, selection criteria of lexical units are formulated, the reasons of creation of nonce words in the dictionary are explained.

Ключевые слова: Окказионализмы; семантические группы; термины

Keywords: Nonce words; semantic groups; terms

В лингвистике большое внимание уделяется лексико-морфологическому (Л.Г. Лыков, И.С. Улуханов), функционально-стилистическому (Г.О. Винокур, Р.Ю. Намитокова, Эр. Ханпира), словообразовательному (Е.А. Земская, В.В. Лопатин, Р.Ю. Намитокова) аспектам изучения окказионализмов. Наиболее разработанным является вопрос отграничения окказионального слова от узуального и потенциального (Н.И. Фельдман, А.Г. Лыков, Е.А. Земская, Е.К. Чиркова и др.). Несмотря на многочисленные работы, посвященные классификации новых слов, среди ученых до сих пор нет единого понимания сущности нового слова. Именно поэтому необходимо уточнить, что понимается под окказионализмом в данном исследовании. Окказионализм – уникальная экспрессивная лексическая единица, отсутствующая в языке, построенная по определенным словообразовательным моделям, намеренно создаваемая автором для функционирования в условиях конкретного контекста.

Также следует отметить, что при наличии обширного корпуса работ, посвященных вопросам изучения окказиональности, окказиональное слово XIX века до сих пор недостаточно исследовано как явление, отражающее динамику языка. В XIX веке огромное влияние на состав и функционирование русской лексики оказал, несомненно, французский язык. По словам А.А. Шахматова, «прилив французских слов не прекращался, причём заимствовались не только слова, необходимые для выражения новых

понятий в области техники и культуры, но также и такие, которые имели при себе в русском языке равнозначные или почти равнозначные синонимы» [Шахматов 1941: 93]. В то же время нередко при толковании иностранных слов, в том числе французских, нужно было дать адекватный эквивалент слову, обозначающему ещё отсутствующий в русской картине мира предмет или явление. Нередко в качестве такого эквивалента выступают окказионализмы, поэтому привлечение двуязычного словаря в качестве лингвистического источника оправдано.

Материалом исследования послужили окказионализмы, извлечённые методом сплошной выборки из Французско-русского словаря В.Эртеля. Основными критериями отбора послужило отсутствие данных лексических единиц, во-первых, в современных толковых словарях, во-вторых, в словарях, привлечённых В.Эртелем в качестве источников при составлении словаря: Техно-ботаническом словаре Ив.Мартынова, Полном французско-русском словаре И.Татищева, Французско-русском словаре технических терминов и названий Вл.Еремеева и др. Всего к исследованию было привлечено около 500 лексических единиц, среди которых преобладают имена существительные (около 60%). Это связано с основной функцией создаваемых слов – служить толкованием французским словам, ещё не до конца освоенным русским языком.

Все окказионализмы, созданные В.Эртелем, можно разделить на следующие семантические группы:

I Термины:

1. ботаники:

а) названия растений: *остромлечникъ, златолозь, красноколючка, слнпокуръ*;

б) характеристика растений по сходству с другими растениями: *ячменообразный, девясилообразный, косатиковидный, артишокообразный*;

в) характеристика растений, отражающая особенности их морфологии: *кривожилочный, наружнотычинковый, стволотвѣтлый, рубчикосѣмный*.

2. зоологии:

а) названия животных: *ямочница, щиторыбъ, красиворожка, одноротъ*;

б) характеристика животных по сходству с другими животными: *жуковидный, врановидный, макрелеобразный*;

в) характеристика животных, отражающая особенности их морфологии: *кругожаберный, зачревноногий, жесткощекій, плевистокрылый*.

3. анатомии: *ушиножилый, гортаннорогоязычный, кольцощитообразный, надглотка*;

4. химии:

а) названия веществ: *студенина, грибнокислый, щелочетворъ, молибденопресыщенносѣрнистый*;

б) названия процессов: *кислотвореніе, отвлажить, нащриваніе, бѣловареніе*.

5. точных наук: *чрезугольный, приладность, кругообратный, хладотворный*.

II Названия наук: *огнесловіе, солесловіе, десятичисленница*.

III Названия приборов: *солнцезоръ, кровомѣръ, раздувальникъ, поливальня*.

IV Названия помещений: *щелочильня, стиральня, шрильня*.

V Наименования человека:

1. по роду деятельности: *швабрильщикъ, повѣрищикъ, украшиватель, утробоволхователь*;

2. по характеру: *щечило, храбрунъ, сомнитель, жраль*;

3. по отношению к другим лицам: *самоначальникъ, спостельникъ, подоткупищикъ, двоеначальникъ*.

Термины ботаники и зоологии были разделены на три подгруппы. Первая подгруппа – названия растений / животных – самая многочисленная. Это объясняется стремлением автора словаря максимально точно описать объект живой природы в одном слове. Чаще всего окказионализм отражает внешний вид растения или животного. Например, в качестве перевода французского *Ériocaulon* предложено *пухостебельникъ, растение шверной Америки* или для *Gymnolèpe* – *нагочереппникъ, раковина*. Вторая подгруппа – характеристики по сходству с другими организмами. Подобные окказионализмы строятся по определенной схеме: «основа имени существительного, называющего объект сравнения, + интерфикс + основа существительного вид / образ + суффикс -н-» (*артишок-(о)-образ-н-(ый)*; *жук-(о)-вид-н-(ый)*). Третья подгруппа – научные характеристики живых организмов. Поскольку словарь В.Эртеля не является специальным, то термин понятен носителю языка интуитивно, например, *Ériostème* – *порода пухотычинковыхъ растений*.

Термины анатомии связаны, в первую очередь, с названиями различных типов мышц, соединяющих несколько органов: *Céphalo-pharyngien* – *гортанноголовая мышца*.

Среди терминов химии следует выделить две подгруппы. Среди названий веществ, объединенных в первую подгруппу, преобладают прилагательные. Это связано с тем, что они дают более точную характеристику веществу, чем родовое название: *индиговокислая (соль)*, *танталоокислая (соль)*, *водородоселеновокислые (соли)*. Вторая подгруппа – названия химических процессов – не всегда может быть понята без комментариев автора, поэтому зачастую рядом с окказионализмом идёт краткая характеристика процесса. Например, *Ensoufrage* – *нащриваніе, окуриваніе шроу*; *Déflegmer* – *отвлажить, отдѣлить влажность*.

Названия наук – довольно устоявшаяся в XIX веке семантическая группа, поэтому окказионализмов немного и все они даны не как

альтернативное название, а как некий способ пояснения, с чем названная наука имеет дело: *Décade* – арифметика, десятичисленница.

Названия приборов часто являются полными словообразовательными кальками. Они даны в ряду слов-синонимов, уже используемых в русском языке, поэтому окказионализмы лишь уточняют значение французского слова: *Astroscope* – астроскопъ, астрон. интструментъ, звѣздозоръ. Однако встречаются случаи, когда пояснение необходимо: *Héтомètre* – кровомѣръ, стаканъ, по надѣрѣзамъ коего узнають количество спущенной крови.

Названия помещений – малочисленная группа слов, образованных по общей схеме: «основа мотивирующего глагола + суффикс -льн-», что облегчает понимание окказионализмов: *Ensouffroir* – шприльня, мѣсто, гдѣ окуриваютъ шпроу.

Наименование человека происходит, прежде всего, по роду деятельности. Это может быть связано, во-первых, с попыткой для незнакомых русскому языку профессий заменить описательный оборот «тот, кто...» одним словом, во-вторых, с разграничением профессий, связанных с мелкими операциями и обычно не разделяемых в русском языке. Например, *Fauberteur* – швабрильщикъ, тотъ, кто чиститъ шваброю; *Arpailleur* – золотопромывальщикъ. Среди наименований человека по характеру преобладают эмоционально-оценочные окказионализмы: *Grappilleur* – щечило, барышникъ. Наименования человека по отношению к другим лицам всегда содержат пояснения, описывающие характер этого отношения: *Arriéқи-аукъшук* – подоткупщикъ, зависящій отъ главнаго; *Autocéphale* – самоначалникъ, Епископъ, не подчиненный Патріарху.

Приведенные окказионализмы в Французско-русском словаре В.Эртеля встречаются как в качестве непосредственного эквивалента-перевода заглавного слова, так и в описательном толковании слова. Если слово представляет собой окказиональный эквивалент французского слова, затем обязательно дается более подробное описание предмета, раскрывающее его дополнительные характеристики. Например, при переводе слова *Bleuissoir* В.Эртель использовал окказионализм *отпущальникъ* (характеризует функцию предмета), но привел пояснение, дающее представление о внешнем виде части механизма, – *стальная или мѣдная пластинка съ загнутыми краями*. Большинство таких лексических единиц принадлежит пласту профессиональной лексики и терминологично, поэтому характеристики по отличительному признаку, переданному окказионализмом, недостаточно и требуются дополнительные пояснения в словарной статье.

Семантика окказионализмов подобного типа часто коррелирует с семантикой французских терминов, имеющих латинские корни. Например, к слову *Flabellipèdes* дано следующее толкование: *опахалоногія птицы, имѣющія на лапахъ четыре пальцы, соединенные перепонкою*. Окказионализм «опыхалоногий» восходит непосредственно к *Flabbelum* – опыхало и *ped-* – ступня, нога.

Если окказионализм включен в словарную статью и не связан напрямую с французским словом, то он представляет собой характеристику предмета по внешнему виду, поэтому не вызывает затруднений в понимании: *Kangiroo – кангуру, животное из семейства прыгающих, чревосумчатых зверей, т.е. двуутробокъ, водится въ Н.Голландіи.*

Таким образом, с точки зрения лексико-семантической характеристики состав заимствований, а, следовательно, и окказионализмов-эквивалентов в XIX веке отличается от предыдущих периодов. Это обусловлено процессом европеизации жизни русского общества в различных сферах: общественной, культурной, научной и бытовой. Тематические группы, активно пополняющиеся иноязычными словами, становятся разнообразнее. Окказионализмы активно используются в качестве эквивалентов иностранных слов, в том числе французских, что объясняется стремлением авторов словарей дать понятную замену словам, ещё не вошедшим в русский язык. Именно поэтому значения окказионализмов складываются из значения отдельных морфем. Подобное слово несёт в своём значении основное свойство предмета или явления, что позволяет выделить предмет из ряда однородных и сократить описание.

Литература

1. Винокур, Г. О. О языке художественной литературе / Г. О. Винокур – М.: Высшая школа, 1991. – 448 с.
2. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская. – М., 2009. – 224 с.
3. Лопатин, В. В. Рождение слова: неологизмы и окказиональные словообразования / В. В. Лопатин. – М.: Наука, 1973. – 152 с.
4. Лыков, А. Г. Окказионализм и языковая норма / А. Г. Лыков // Грамматика и норма: сб. ст. – М.: Наука, 1977. – С. 62–82.
5. Улуханов, И. С. Окказиональные чистые способы словообразования в современном русском языке / И. С. Улуханов // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1992. – Т. 51. № 1. – С. 3–17.
6. Улуханов, И. С. Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы / И. С. Улуханов // Вопросы языкознания. – 1984. – № 1. – С. 44–54.
7. Фельдман, Н. И. Окказиональные слова и лексикография / Н. И. Фельдман // Вопросы языкознания. – 1957. – № 4. – С. 64–73.
8. Шахматов, А. А. Очерк современного русского литературного языка / А. А. Шахматов. – М.: Учпедгиз, 1941. – 288 с.
9. Эртель, В. Французско-русский словарь, извлеченный из новейших источников: в 2 т. / В. Эртель. – СПб, 1841. – 2 т.

ДОЛЖНА ЛИ БЫТЬ У ЧЕЛОВЕКА ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА?

Аннотация: *Статья посвящена проблеме изучения иностранного языка без врожденных способностей. Сделан вывод о том, что языком может овладеть каждый, главное выбрать подход и метод обучения иностранному языку, индивидуальный для каждого.*

Abstract: *The article is about the problem concerning of learning foreign language without any skills. The conclusion is that everyone is able to learn foreign language above all choosing the best method, which is individual for each person.*

Ключевые слова: иностранный язык, метод, обучение, индивидуализация

Keywords: *foreign language, method, training, individualization*

На сегодняшний день существует огромное количество методов и теорий по изучению иностранных языков, но может случиться так, что человек не может выучить иностранный язык несмотря на все материалы имеющиеся у него в руках. Ведь изучение языка другого государства кажется нам делом не трудным. И вследствие этого, часто говорят, что у людей, которые не могут выучить другой язык, нет к этому предрасположенности, таланта.

Прежде всего, любой язык весьма трудно изучить.

Сейчас идет такая тенденция, что почти каждый второй знает, по крайней мере, два языка, и в большинстве своем они знают иностранный язык на уровне А1 или В1. И очень мало людей владеют уровнем В2 или С1. Не спору, в настоящее время нет никаких препятствий для изучения иностранных языков. И если раньше больше внимания уделялось литературному переводу, грамматике, то на сегодняшний день больше внимания уделяется разговорному языку, языку общения. Может быть все эти методы изучения иностранных языков, такие как: метод погружения, палмера, физического реагирования, коммуникативный—действительны и проявляют должный эффект, но они действенны не всегда. С одной стороны, прогресс традиционных методов радует, но с другой—опять та же избыточность. Все должно быть в меру. Потратив достаточно большое время в библиотеках и в интернете, в поиске информации по этой проблеме, столкнулась с двумя противоположными заключениями.

В первом говорится, что у человека должна быть способность к изучению иностранных языков. Второе же мнение абсолютно

противоположное — человек может выучить любой язык, не обязательно иметь к этому способности.

Попытаюсь проанализировать все стороны этих противоречивых аспектов и прийти к собственному выводу.

Занимаясь в группе или в классе часто можем видеть, что один человек может выработать свое произношение и улучшить свою грамматику всего за полгода или год, а некоторым приходится усердно работать над собой и учить другой язык в течение многих и многих лет. И в этом случае не получится отрицать факт того, что у первого есть к этому талант. Вывод— миф про предрасположенность — вовсе не миф. Приведу несколько аргументов.

«Для изучения языка не нужна никакая предрасположенность» - это весьма спорный тезис. Не раз приходилось сталкиваться с людьми, неспособными изучать языки. Да, они могут его выучить, но лишь до определенной ступени, которым они могут еще овладеть. Но какие-то определенные грани — такие как: аллегоричность, этническое происхождение языка, историческая память народа, огромный литературный багаж, фразеология - фактически для них труднодостижимы.

Если под «изучением» языка имеется в виду «изучение бытовой разговорной речи»? Да, тогда можно согласиться, что этого достаточно для кратковременных поездок в страну изучаемого языка, сдачи экзаменов и простых разговоров.

Многие люди пытаются выучить иностранный язык на каких-либо летних курсах и после могут свободно разговаривать с обслуживающим персоналом, с иностранными товарищами и частично воспринимать речь.

Но вот чтобы постичь язык во всей его красе и научиться думать на нем, а не просто строить в голове грамматически правильные конструкции, нужны годы занятий, общения с носителями и чтения. Неужели, чтобы думать на языке, не нужны способности? Разве при чтении Байрона, Шекспира, Драйзера или любых других иностранных писателей, достаточно ли простое понимание всех слов? Тут уже нужно лингвистическое чутье.

И еще один пример этому— изучение языков Азии, к примеру— китайского. Для людей не обладающих музыкальным слухом, будет очень трудно его понимать или говорить на нем (6 тонов, да еще и смысловых различительных). Музыкальный слух - тоже является талантом, и в большинстве своем талантом врожденным. Есть вероятность, что при особом усердии, возможно носители языка будут как-то понимать интонационную неразбериху в речи, но значит ли это, что язык «изучен»? Нет.

Так если все осваивается, все не забывается и получается значит ли это, что «дело тут не в таланте»? В нем то как раз и дело. Если человек гораздо выучит язык в течение года, говорить на нем, понимать юмор этого языка, да еще и читать Байрона в оригинале — не значит ли, что у него ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ к изучению языка? «Ведь все мы выучили один из самых сложных языков в мире - русский!»— самая главная ошибка,

присущая для нас. Во-первых, русский язык — это родной язык. Его не учат как иностранный — мы в нем живем, разговариваем, слышим, чувствуем и его учат в течение 11 лет. И несмотря на все вышеперечисленное, все еще допускаются ошибки в письме и в речи. Примером данного могут быть все эти позвОним, грушЕвый, красивЕй и слова-паразиты: «типа», «короче», «как это сказать», «ну» и прочие языковые ужасы, режущие слух образованного человека. Даже носители (как русского, так и иностранного) не всегда знают свой язык до конца. Также можно отметить, что многие в нашем государстве разговаривают по крайней мере на двух языках: на своем родном и на государственном. Взять хотя бы республику Дагестан. Ведь Дагестан—это страна гор и гора языков. Дагестан — это самая многонациональная республика в России, 30 народностей официально признаны коренными на просторах этой горной страны. Совершенно понятно, что каждая народность использует свой язык или диалект, имеет традиции и особенности. Но значит ли это способности к изучению языков? Нет. Как уже говорилось выше, язык — это общественное явление.

Другое утверждение абсолютно противоположно первому.

До недавнего времени в теоретических исследованиях считалось, что интеллект является общей врожденной способностью, присущей каждому индивиду. Однако, как показывает практика, под интеллектом следует понимать нечто большее. Мы разделяем точку зрения, согласно которой интеллект представляет собой «способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей, в том числе и способностей к изучению языков» [1, с. 94]. Проявления интеллекта слишком сложны и многообразны, чтобы говорить о его роли в способности или неспособности к изучению иностранного языка. В противном случае, как можно объяснить успешность овладения языком у разных студентов внутри одной и той же группы, обучающейся по единой методике у одного и того же преподавателя? Ведь изначально знания студентов не были равны. Но также можно отметить, что никакие методики, никакая предрасположенность и никакой талант не помогут, если у человека нет желания, усидчивости и целеустремленности.

Таким образом, следует отметить тот факт, что человеческие возможности безграничны и не нужно ставить себе рамки, тем самым укореняя факт собственного развития. При выборе правильного подхода к изучению языка, целеустремленности и усидчивости, можно добиться желаемого результата. Неким приходится прилагать усилий преимущественно, чем иным, естественно, но это, скорее всего, быстрее соединено со методикой исследования, чем с неспособностью. Отменная новость в том, что живо выучить иностранный язык может практически каждый, необходимо только избрать верный язык и правильную методику исследования.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). СПб.: Златоуст, 1999
2. Аитов В.Ф. Взаимосвязь подходов к обучению иностранному языку на факультетах неязыковых специальностей. СПб., 2005.
3. Алексей Ермаков «Стань полиглотом или секреты успешного изучения иностранных языков».
4. Илья Мельников «Изучение иностранных языков».
http://www.universalinternetlibrary.ru/book/50683/chitat_knigu.shtml
5. <http://новыйспособ.рф/методы-изучения-иностраных-языков>
6. <http://zonanl.ru/mneniia/nuzhny-li-sposobnosti-dlia-izucheniia-inostrannogo-iazyka>

Ястребова К. А.
(г. Уфа)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматриваются информационные технологии в системе самоорганизации учебной деятельности студентов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: самоорганизация, информационные технологии, среднее профессиональное образование.

Abstract: *this article discusses information technologies in the system of self-learning activities of students of secondary vocational education.*

Keywords: *self-organization, information technology, secondary vocational education.*

В настоящее время умение адаптироваться к условиям окружающей среды, способность принимать сложные самостоятельные решения в профессиональной деятельности, являются сегодня основными требованиями к будущим специалистам. В условиях рыночной экономики уровень профессиональной подготовки студентов, конкурентоспособность на рынке труда, мобильность, умение работать в коллективе, аргументировано излагать свои мысли, успешность в профессиональной деятельности неразрывно связано с процессом самоорганизации учебной деятельности студентов среднего профессионального образования.

Подготовка специалистов в учреждениях среднего профессионального образования способных быстро реагировать на современные запросы рынка труда в условиях рыночной экономики, возможна лишь в том случае, когда будет развита система самоорганизации учебной деятельности студентов СПО.

Это ставит среднее профессиональное образование перед необходимостью разработки эффективных технологий в процессе изучения естественно-научных дисциплин с применением средств информационных технологий.

Информатизация образования стимулирует разработку и внедрение современных средств инновационных и информационных технологий, способствует повышению качества подготовки будущих специалистов за счет

применения средств ИКТ, направлена на развитие интеллектуальной деятельности обучающихся, содействует социально-экономическому развитию общества [4, 83].

Основными направлениями в процессе информатизации образования в России К. К. Колин в работе «Информатизация образования как фундаментальная проблема» видит применение современных инновационных и информационных технологий и баз данных для поддержки всех стадий образовательного процесса, масштабное развитие дистанционного обучения. А также пересмотр, а в ряде случаев радикальное преобразование обучения на всех его этапах, что, по мнению ученого, должно способствовать выработке качественно новой модели подготовки человека для его жизни и деятельности в условиях постиндустриального информационного общества [4].

Образовательный прогресс, наметившийся в последнее время в России, теснейшим образом связан с развитием средств инновационных и информационных технологий, реализация которых значительно изменило информационную среду современного общества и способствовало повышению качества обучения и самоорганизации учебной деятельности студентов среднего профессионального образования:

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, внесение изменений в обучение традиционных дисциплин;
- повышение эффективности процесса обучения, его индивидуализация и дифференциация;
- введение новых форм взаимодействия в процессе обучения, изменяющих содержание и характер деятельности обучающего и обучаемого;
- совершенствование управления учебным процессом, повышение мотивации студентов к обучению;
- привлечение обучающегося к изучению основ наук и готовность его к профессиональной деятельности в информационном обществе [5].

Согласно научным исследованиям, проведенным в последние годы, применение в учебном процессе информационных технологий позволяет эффективно использовать информационные ресурсы общества, а также оптимизировать информационные процессы и повысить качество самоорганизации учебной деятельности студентов среднего профессионального образования. [3,4 и др.].

Интернет-образование Р. Н. Абалуев определяет, как образование полученное гражданами современного общества с применением в процессе обучения информационных образовательных ресурсов сети Интернет, которое направленно на индивидуализацию обучения, самообразование личности, формирование системы непрерывного образования в течение всей жизни.

По мнению автора, интернет-технологии являются автоматизированной средой получения образования, с помощью информации представленной в сети Интернет и включают как машинные, так и человеческие элементы. Применительно к системе образования они предлагает разделить технологии на две группы. К первой группе относятся интернет-технологии с избирательной активностью, обеспечивающие хранение и использование информации сети Интернет без разрешения пользователю ввода новой информации (базы данных, электронные библиотеки, издательские системы и др.). Во вторую группу включены интернет-технологии с полной интерактивностью, обеспечивающие не только доступ к большим объёмам информации, но и дополнительно включающие все формы обмена информацией (электронная почта, видеоконференции, веб-семинары и др.) [1].

Одной из задач использования средств информационных и инновационных технологий в профессиональном образовании является создание учебно-информационной среды, максимально приближенной к условиям будущей профессиональной деятельности.

Стратегия обновления среднего профессионального образования выделяет одно из направлений – применение средств инновационных и информационных технологий в процессе профессионального образования как средства повышения компетентности обучающихся, способа мониторинга учебно-воспитательной деятельности, средства повышения квалификации специалистов по программам профессиональной подготовки и переподготовки в учреждениях СПО [2,5,6,7].

Исследования в области информатизации среднего профессионального образования показывают, что инновационные и информационные технологии являются средством профессиональной подготовки будущих специалистов и предназначены для предъявления одного или нескольких взаимодополняющих элементов теоретических, практических, экзаменационных и других форм обучения и самообучения и способствуют развитию самоорганизации учебной деятельности студентов СПО.

По мнению исследователей инновационные и информационные технологии используются непосредственно в учебном процессе, в ходе измерения и контроля уровня знаний и умений студентов, при реализации внеурочной деятельности, в организации и планировании деятельности учебных заведений [3,4,5 др.].

Л. Н. Фалевич отмечает, что в структуру профессионально-экономической подготовки студентов с применением средств ИКТ можно включить три блока:

- управленческий (организует процесс профессионально-экономической подготовки через создание и применение нормативно-правовых документов);
- психолого-педагогический (обеспечивает личностно-деятельностный подход к обучению экономике, создание благоприятного климата в коллективе);
- научно-методический (направлен на обеспечение учебного процесса учебно-методическим комплексом дисциплин) [7].

Средства информационных и коммуникационных технологий, являются одним из инновационных элементов в образовании, помогают сегодня качественно подготовить будущих специалистов и способствуют созданию новых методик, направленных на повышение самоорганизации учебной деятельности студентов среднего профессионального образования.

Литература

1. Абалуев Р.Н. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, О.В. Вязанова, Н.А. Кулешова, Л.Н. Уметский, Г.А. Шешерина. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Баранников К.А. Формирование экономической и бизнес-компетенций учащихся учреждений среднего профессионального образования и их влияние на экономическую безопасность личности: дис. ...канд. пед.наук / К.А. Баранников. – М., 2009. – 156 с.
3. Каширина, Т.Л. Игровые мультимедиа технологии как средство повышения мотивации к обучению студентов СПО / Т.Л. Каширина // Инновационное развитие системы образования в Российской Федерации. – Москва; Издательский дом Паганель, 2011. – С. 237-239.
4. Колин, К.К. Информатизация образования как фундаментальная проблема [Электронный ресурс] / К.К. Колин. – Режим доступа: <http://www.fcde.ru/fi.htm>.
5. Лавина, Т.А. Информационно-коммуникационная подготовка в системе непрерывного педагогического образования / Т.А. Лавина // Педагогическая информатика. – 2005. – № 2. – С. 41-50.

6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие /Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеев, А.Е. Петров. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 272 с.
7. Фалевич Л.Н. Формирование экономических компетенций учащихся профессиональных училищ в современных условиях: дис. ...канд. пед. наук / Л.Н. Фалевич. – Санкт-Петербург, 2005. – 170 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абакарова М. А. - преподаватель
кафедры второго иностранного языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
РД, г. Махачкала, ул. Гаджиева, 37
РД, г. Каспийск, ул. Радищева, д.53
marianna-miracle@yandex.ru
- Акчулпанова Р. К. – канд. пед. н., ст. преподаватель
стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО
Башкирского государственного университета
8-917-80-83-143
453162, Республика Башкортостан,
Стерлитамакский район, дер. Кучербаево,
ул. Мира, дом 23.
- Асалиева С. И. - к.ф.н., доц. кафедры 2ИЯ
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
367000, г. Махачкала, ул. М.Гаджиева, 37,
тел: (8-722) 67-10-03
367015, Республика Дагестан, г. Махачкала,
ул. Котрова, дом 21, кв.4.
+7 988 797-33-14.
asselminat@mail.ru
- Валуев О. С. – аспирант кафедры психологии
факультета психологии и дефектологии
Мордовского государственного педагогического
института имени М. Е. Евсевьева
Россия, Республика Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13, корп. 1,
тел. (кафедра психологии): (8-834-2)-33-92-74
89271923337
o.valuev@yandex.ru

- Вериге Е. В. - студентка, магистр
Мариупольский государственный университет
Украина, Донецкая область, г. Мариуполь,
пр. Ленина 89а,
тел. 34-45-17
Украина, Донецкая обл., г. Мариуполь,
ул. Артема, 130, 29
catherine.verigo@gmail.com
- Гаджиева З. М. - студентка 5 курса 2 группы
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного института
народного хозяйства
г. Махачкала ул. Атаева 5,
тел: 56-56-13
г. Каспийск,
ул. Заводская 48,
тел: 8-928-546-28-00
gadzhieva-1991@inbox.ru
- Давлеткиреева Л. З. - к.п.н., доцент, магистрант 2 курса
направления «Бизнес-информатика»
Института энергетики и автоматизированных
систем
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова
Челябинская обл., г. Магнитогорск,
пр. Ленина, 114
тел.: 455038
Челябинская обл., г. Магнитогорск,
ул. Суздальская, 26
тел.: 455000
ldavletkireeva@mail.ru
- Джалалова А. М. – к. ф. н., старший преподаватель
кафедры английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Магомедгаджиева 37
г. Махачкала,
ул. З.Космодемьянская 58,
89034778051
d.tashia@mail.ru

- Захарова М. А. - ФГБОУ ВПО ТГУ им. Г.Р. Державина
г. Тамбов, ул. Советская, д. 123, кв. 61
masha.marusja2011@yandex.ru
- Ибрамхалилова З. Т. - преподаватель кафедры английского языка
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Маг. – Гаджиева д. 37
г. Махачкала, С/т «Домостроитель», д.178,
8928-527-59-46
ibramhalilovaz@mail.ru
- Инжечик А. А. – магистрант
Омский государственный
педагогический университет
г. Омск, ул. Переулок Путевой д.65
8-904-322-78-23
inshetschik_anna@mail.ru
- Исаева Г. Г. – канд. пед. н., старший преподаватель
кафедры информационного права и информатики
Дагестанского государственного университета,
старший преподаватель
кафедры информационных технологий
ИПИ ДГПУ,
зам. декана по информатизации ИПИ ДГПУ
РД, г. Махачкала, ул. Коркмасова, д.8
367003, тел. (88722) 67-32-10.
РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57, каб.112
т. +79887945376
xanum_isaeva@mail.ru
- Каримова А. А. - студентка 4 курса бакалавриата
Института филологического образования и
межкультурных коммуникаций
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а,
тел. (347)273-25-37
450022 г. Уфа ул. Сун – Ят – Сена, 49/2,
тел. (8)9273435085
aminacarimova@ya.ru

- Коротун В. Ю. – аспирант, преподаватель иностранных языков
ЧНОУ «Centre School.
Центр изучения иностранных языков»
Кубанский Государственный университет
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
- Кочерыгин В. В. - Евразийский лингвистический институт,
филиал Московского государственного
лингвистического университета в Иркутске;
Научный руководитель – Пуляевская
Александра Михайловна,
доцент кафедры информационных технологий
664025, Иркутская область, г. Иркутск,
ул. Ленина, 8
ЕАЛИ, кафедра информационных технологий
ул. Байкальская, дом 138, к. 209
89834683857
cubeinbox@outlook.com
- Кудряшова С. К. - к.п.н., доцент
кафедры педагогики
Мордовского государственного педагогического
института им. М.Е. Евсевьева
г. Саранск, ул. Студенческая 13 а
г. Саранск, пр. 60 лет Октября, 8-24
svetakudrjschova@yandex.ru
- Магомедова Н. А. - студентка 4 курса
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Лаптиева 53 н,
89654896348
naida_magomedova_2016@mail.ru
- Магомедова С. М. – к.ф.н., преподаватель
кафедры английской филологии
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
367000, г. Махачкала, ул. М.Гаджиева, 37,
тел: (8-722) 67-10-03

367015, Республика Дагестан, г. Махачкала,
ул. Им. Шамиля 52 кв.49.
Телефон: +79882933407.
saidat.m@mail.ru

Магрибова З. О. - студентка (бакалавр)
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Акушинского 1 «б», кв.130,
79633740452
olala.zem@mail.ru

Негматуллаева Ф. С. - студентка факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
г. Махачкала, ул. Дженет Далгат, д. 4,
89894513928
fatimathmc95@mail.ru

Омарова К. Г. - студентка 1-го курса
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37
г. Махачкала,
ул. Ставропольская 11,
89674022819
lilialen123@yandex.ru

Омарова М.Г. - учитель английского языка
Отличник образования РД
МКОУ «СОШ №12» г. Избербаш
368500, г. Избербаш, ул. Победы, 19.
Тел: 8(87245) 2-67-41
368500, г. Избербаш, ул. Маяковского, 108-36.
Тел: 89882032951
omarowa.malikat@yandex.ru

- Рагимханова Т. И. - ст. преподаватель
кафедры английской филологии
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. Гаджиева 37,
67-10-03
г. Махачкала, ул. Гамидова 6 б, кв. 112
89882965879
rtamilla@mail.ru
- Раджабалиев Г. П. - к. тех. н., доц., профессор
кафедры информационных технологий ИПИ
ДГПУ,
зав. кафедрой информационных технологий ИПИ
ДГПУ
Дагестанский государственный педагогический
университет
РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57, каб.107
т. +79887945376
gatemsoltan@yandex.ru
- Ризаханова Э. З. - студентка 4 курса английского отделения
факультета иностранных языков
Дагестанского государственного университета
г. Махачкала, ул. М. Гаджиева 37,
8-8722-67 10 03.
г. Махачкала, ул. Дагестанская 133,
8-928-544 96 13.
ms_aziya@mail.ru.
- Саможенова Л. С. - студентка факультета английского языка,
направление подготовки «Филология»
Нижегородского государственного
лингвистического университета
им. Н.А.Добролюбова»
г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31 а,
тел.: 831/416 60 17
г. Нижний Новгород, ул. Большая Печерская, 36,
тел. +79092908946
samozh@lunn.ru

- Седойкина В. Н. - студент группы ЯДП-111 ФГБОУ ВПО
Мордовского государственного педагогического
института им. М.Е. Евсевьева
г. Саранск, ул. Студенческая 13 а
г. Саранск, ул. Студенческая 13 а
- Федотова Е. А. - к. ф. н., доц.
кафедры иностранных языков
Калининградского государственного
технического университета.
г. Калининград, Советский пр. 1.
Тел. 99-53-40
г. Калининград, ул. Ив. Сусанина, д. 15.
Тел. 8911-453-0860.
uea@mail.ru
- Харунова Л. Р. - студент 5 курса бакалавриата
Башкирского государственного педагогического
университета им. М. Акмуллы
450000, г. Уфа, ул. Октябрьскрй революции, 3а,
тел. (347)273-25-37 (Институт филологического
образования и межкультурных коммуникаций)
450009 г. Уфа ул. Нежинская д. 11 кв. 52,
тел. (8)9871430563
lilya_harunova@mail.ru
- Церюльник А. Ю. - аспирант кафедры русского языка и
издательского дела
Дальневосточного государственного
гуманитарного университета
680054, Россия, г. Хабаровск, ул. Стрельникова,
д. 16, кв. 167.
Тел. 8-909-873-73-76
680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.
+7 (4212) 30-50-18
anna-jur@mail.ru
- Черкасова А. Ю. - студентка 5 курса гуманитарного
факультета специальности
«Зарубежная филология»
Калмыцкого государственного университета

- Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. Пушкина,
11. – корпус 1.
Республика Калмыкия, г. Элиста. 2 микр- 20 д.
кв.30.
89093960450
aileencherkasova@mail.ru
- Чивеева Н. А. - студентка 4 курса направления «Филология»
(специализация «Зарубежная филология» -
английский и немецкий языки)
Калмыцкого государственного университета
г. Элиста, ул. Пушкина, 11.
Тел.84722-23598.
г. Элиста, 4 микрорайон, д.36, кв.80
тел. 89093980417
natusika89@mail.ru
- Шальнев Н. А. - к. ф. н., преподаватель иностранных языков
Училища Олимпийского резерва № 1
г. Екатеринбург ул. Шаумяна, 80
342-25-86.
Свердловская область,
проезд Решетникова, д. 16, кв. 86
телефон 620 146
shalnev555@yandex.ru
- Шахматова З. В. - аспирант кафедры русского языка и
издательского дела
ФГБОУ ВПО «ДВГГУ»
Хабаровский край, г. Хабаровск, ул. Яшина, д.
38, кв. 40;
89244164642
shakhmatovazv@mail.ru
- Шелеметьева В. А. - студентка 1 курса группы АПИб-14 направления
«Прикладная информатика»
Института энергетики и автоматизированных
систем
Магнитогорского государственного технического
университета им. Г.И. Носова
455038, Россия, Челябинская обл.,
г. Магнитогорск, пр. Ленина 118 корп.2, кв.56
sheremeteva.v@list.ru

Якумова С. Г. -

студентка

Дагестанского государственного университета

г. Махачкала, ул. Макарова 48а, кв. 26

89280456732

yakumova94@mail.ru

Ястребова К. А. -

аспирант

Башкирского государственного педагогического
университета им. М. Акмуллы

тел.: 8-917-80-83-143

Республика Башкортостан, г. Мелеуз, первый
переулок Толстого, дом 17.

raisa05-75@mail.ru